

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Alternativní a augmentativní komunikace u dětí
s autismem v předškolním vzdělávání**

**Alternative and augmentative communication
at the autistic children in preschool education**

Bakalářská práce

Vypracovala: Michaela Mikulová

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Praha 2011

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím se zpřístupněním práce ke studijním účelům.

V Praze dne 1.4.2011

.....

Poděkování:

Děkuji PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za vedení práce a za poskytnuté rady a připomínky, dále děkuji mým kolegyním za podporu, cenné informace a rady a mé drahé rodině děkuji za podporu a povzbuzování.

ANOTACE

Děti s autismem nejsou schopné porozumět mluvené řeči, vyjádřit své pocity a potřeby, a proto je nutné hledat jiné možnosti navazování kontaktu s nimi, hledat alespoň nějaká spojení mezi nimi a ostatním světem, pomáhat jim získat nějakou formu samostatnosti a nezávislosti.

A právě na hledání způsobu nastavení funkční komunikace u dětí s autismem v předškolním vzdělávání je zaměřena tato práce. V prvních třech kapitolách se vychází z teoretických poznatků získaných z odborné literatury. První kapitola charakterizuje diagnózu autismu, etiologii, popisuje způsob diagnostikování a rozdělení jednotlivých poruch autistického spektra. Druhá kapitola popisuje funkce komunikace a problémy s komunikací u dětí s autismem. Třetí kapitola je věnována již samotným formám alternativní a augmentativní komunikace. Cílem praktické části v poslední kapitole je hledání odpovědi na otázku, co přinese zařazení dítěte s autismem do speciálního zařízení po stanovení diagnózy a jak mu může pomoci nastavení správného komunikačního systému týmem odborníků.

K naplnění cílů byly použity metody kvalitativního výzkumu - kazuistiky. Data kazuistik byla získána metodou analýzy dokumentů, přímým a nepřímým pozorováním a rozhovory se speciálními pedagogy.

Klíčová slova:

autismus, komunikace, alternativní a augmentativní komunikace, speciální předškolní vzdělávání, VOKS.

ANNOTATION

Children with autism are not able to understand spoken word, express their feelings and needs and therefore it is necessary to look for another way of contacting them. At least look for some connection between them and the world outside and help them to achieve certain level of independence.

This work is based on finding the ways of functional communication with autistic children. First three chapters are based on theoretical knowledge obtained from literature. There is a characteristic of autism diagnose, etiology and description of diagnoses and individual disorders of autism in the first chapter. The second chapter describes functions of communication and problems in communication with autistic children. The third chapter is devoted to the forms of alternative and augmentative communication. The aim of practical part in the last chapter is to find answers to the questions what the placement of diagnosed autistic child into the special school will bring him/her and how the setting of correct communication system by the professionals can help him/her.

To meet all objectives I used qualitative research - casuistry. Data of casuistry were earned by method of analyzing documents, direct and indirect observation and dialogues with special education teacher.

Key words: autism, communication, alternative and augmentative communication, alternative/ special preschool education.

OBSAH

ÚVOD	7
1 AUTISMUS	9
1.1 Charakteristika autismu	9
1.1.1 Rodiče autistických dětí a jejich aktivní působení	10
1.2 Etiologie poruch autistického spektra	11
1.2.1 Psychoanalýza a autismus	11
1.2.2 Psycholingvistický a behaviorální přístup	11
1.2.3 Současné pojetí autismu	12
1.3 Diagnostika poruch autistického spektra	13
1.4 Rozdělení poruch autistického spektra	18
2 KOMUNIKACE	20
2.1 Pojem a funkce komunikace	20
2.2 Abnormální vývoj komunikace u dětí s autismem	21
2.3 Problémy s komunikací u dětí s poruchami autistického spektra	22
2.4 Shrnutí problémů s komunikací u dětí s autismem	24
3 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE	26
3.1 Vymezení pojmu	26
3.2 Výběr nápravných technik	27
3.3 Formy náhradních komunikačních systémů	28
4 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY VE SPECIÁLNÍ TRÍDĚ MŠ LAUDOVA	35
4.1 Cíle a metodologie	35
4.2 Charakteristika zařízení a péče o děti s PAS	35
4.3 VOKS a Boardmaker	37
4.4 Kazuistiky dětí	38
4.5 Závěry šetření	58
ZÁVĚR	60
SOUHRN	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	64
SEZNAM PŘÍLOH	66

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“

Jim Sinclair

ÚVOD

Do třídy mateřské školy vběhl malý křičící chlapec. Cestou shazoval věci ze stolků, šlapal dětem v hračkách. Děti ve třídě ztichly a překvapeně sledovaly celý výjev. Vzápětí přiběhla udýchaná matka a snažila se chlapce chytit a zastavit. Sice se jí to po chvíli podařilo, ale on spustil ještě větší křik, vzpouzel se, oháněl rukama a kopal kolem sebe. Nakonec ho matka doslova odvedla do vedlejší třídy, ze které utekl.

Toto bylo mé první setkání s dítětem s autismem před několika lety.

V mateřské škole, kde pracuji, již předtím fungovala speciální třída, ale do té doby do ní docházely děti s vadami výslovnosti, s narušenou komunikační schopností, s opožděným vývojem, s lehkou mentální retardací nebo s nějakým lehčím tělesným postižením.

Nezvladatelný výbuch tohoto chlapce byl tedy nezvyklým jevem, a proto mě zajímala příčina jeho chování. Dozvěděla jsem se, že chlapec byl vyloučen z jedné mateřské školy právě pro své nezvladatelné chování, které bylo spíše přisuzováno tomu, že ho matka neumí správně vychovávat. Cesta ke stanovení správné diagnózy nebyla jednoduchá, od původní afázie až ke správné diagnóze dětský autismus nízkofunkční.

Právě výše zmiňované nezvladatelné chování je jedním z největších problémů dětí s autismem při pohybu na veřejnosti. Děti či dospělí s postižením, které je patrné na první pohled (zrakové, tělesné, apod.) a jejich případný doprovod to mají „jednodušší“ v tom, že ostatní lidé dokážou pochopit jejich odlišné projevy, případně jsou ochotni jim nabídnout pomoc. Ovšem dítě s autismem, které nemá další přidružené viditelné postižení, se velmi často setkává s negativními reakcemi okolí. Nemluvě o pocitech rodičů, kteří jsou zasypáni kritikou až pohrdáním nad jejich neschopností zvládnout svoje dítě, které by podle názoru ostatních potřebovalo „pár na zadek“ a byl by klid.

Není těžké si představit, jak musí být tito rodiče v některých chvílích zoufalí, a že se začnou vyhýbat chození s dítětem do obchodu, cestování veřejnými dopravními prostředky apod. A proto jistě s nadšením uvítají každou nabídnutou pomoc a radu odborníků, jak mají postupovat při působení na své dítě tak, aby nedocházelo k různým afektům v chování, agresi a dalším negativním projevům chování jejich dítěte, jak najít cestu ke svému dítěti, jak mu porozumět.

Cílem mé práce bylo tedy zmapovat teoreticky i prakticky, jaké jsou problémy v dorozumívání a komunikaci dětí s autismem, co je způsobuje, možnosti intervenčních postupů ke zlepšování jejich komunikace a zda i postupy používané v mateřské škole vedou ke zkvalitnění komunikace a lepší orientaci u dětí s autismem.

K naplnění cíle bude využívána metoda analýzy dat získaných z odborné literatury v teoretické části a v praktické části bude uvedeno několik kazuistik dětí s autismem jako metoda s funkcí verifikační (ověřovací).

Bakalářská práce je členěna do čtyř kapitol. První tři kapitoly uvádí do tématu práce a vymezují všechny pojmy, které se vztahují k tomuto tématu, tedy autismus, komunikaci a alternativní a augmentativní komunikaci.

V první kapitole jsou všeobecné informace o autismu, příčinách jeho vzniku, diagnostice a rozdělení jednotlivých poruch.

Ve druhé kapitole je vymezen pojem komunikace a specifikovány problémy s komunikací u dětí s autismem.

Třetí kapitola se zabývá již přímo alternativní a augmentativní komunikací, různými druhy těchto komunikačních systémů a nácvikem jednoho z nich.

Ve čtvrté kapitole je praktická část práce, kde jsou uvedeny cíle, metodologie, charakteristika zařízení, používané komunikační systémy a kazuistiky dětí z tohoto zařízení, u kterých byly popsány komunikační systémy použity a závěrečné zhodnocení, zda díky těmto systémům došlo u dětí k nějakému zlepšení v jejich problémovém chování.

1 AUTISMUS

1.1 Charakteristika autismu

Lidé s autismem nejsou schopni (nebo jen velmi obtížně) rozumět světu, ve kterém žijí, a stejně tak tento svět většinou nechápe je (nebo také jen s obtížemi). Těžko nás proto může překvapit, že se tito lidé uzavírají před okolním světem do sebe sama nebo svoji nejistotu a frustraci vyjadřují různým afektivním chováním a sebepoškozováním.

V čem tedy spočívá jejich problém? Zjednodušeně lze říci, že lidé s autismem nedokážou porozumět symbolům. Podobně mají někteří lidé problémy s viděním, slyšením, pohybem apod.

Ovšem právě symboly jsou nedílnou součástí celé lidské společnosti. Například řeč zastupuje neboli symbolizuje věci, činnosti, myšlenky, city. A lidé s autismem mají největší problémy s komunikací. Jedná se nejen o verbální komunikaci, ale i neverbální, např. v používání symbolů v sociálních vztazích jako je úsměv, podání ruky, přikývnutí. Lze tedy říci, že lidé s autismem mají největší potíže se **sociální komunikací**. (Gillberg, Peeters, 1995)

Dětský autismus jako samostatná klinická jednotka existuje již déle než půl století. Pojmenoval ho **americký psychiatr Leo Kanner**, který si všiml podobně nepřiměřeného chování u skupiny dětí. K výběru tohoto označení se inspiroval řeckým slovem „autos“, což znamená „sám“. Vyjádřil tak domněnku, že tyto děti jsou osamělé, žijící ve svém vlastním vnitřním světě, nezajímající se o svět kolem sebe a neschopné lásky a přátelství.

O rok později, v roce 1944, **vídeňský pediatr Hans Asperger** nezávisle na Kannerovi popsal syndrom s podobnými projevy, především specifickou psychopatologii sociální interakce, řeči a myšlení. Tento syndrom považoval za poruchu osobnosti (nazýval ho autistickou psychopatií).

U sledovaných dětí popisoval potíže v sociálním chování, bohatě rozvinutou řeč, ale zvláštnosti v komunikaci, vysokou míru intelektu, motorickou neobratnost a ulpívavé, omezené zájmy.

V roce 1981 britská lékařka Lorna Wingová nahradila pojem autistická psychopatie termínem **Aspergerův syndrom**. Sama byla matkou dcery s autismem, což

podpořilo její profesionální zájem o autismus. Sepsala řadu odborných publikací i příruček pro rodiče a významně se tak zasloužila o rozšíření poznatků z psychopatologie poruch autistického spektra. (Thorová 2006)

Není náhoda, že někteří rodiče dětí s autismem popisují chování a myšlení svých dětí pojmy z oblasti počítačové techniky (např. naprogramovat dítě, zmáčknout správnou klávesu), protože se dá říci, že způsoby zpracovávaných informací počítačem a způsoby zpracovávání myšlenek těmito dětmi jsou si velmi podobné. (Vermeulen, 2006)

1.1.1 Rodiče autistických dětí a jejich aktivní působení

Celá desetiletí trvala cesta od výchovy dětí s autismem v izolaci ústavů a psychiatrických klinik či jejich žití v rodinách pasivně akceptované společnosti až po plnoprávné přijetí těchto dětí, jejich vzdělávání a speciální přístup. Když byl konečně vyvrácen mýtus o rodičovské vině na tomto postižení, snažili se i oni spolupodílet na vývoji terapií a programů, které by jejich dětem zajistili snadnější a kvalitnější život.

A tak začínají v šedesátých letech vznikat **první společnosti sdružující rodiče autistických dětí i zainteresované odborníky**, např. v roce 1962 vzniká ve Velké Británii *The National Society for Autistic Children*.

Počátkem sedmdesátých let vzniká při univerzitě v Severní Karolíně **první státní program na pomoc dětem s autismem a s přidruženými poruchami komunikace**, tzv. **TEACCH program**. Rodičům zde byla přisouzena role partnerských terapeutů. Díky legislativní podpoře je možno získat po celém státě komplexní služby v dané problematice (diagnostika, vzdělávání a výchova, výzkum, terapie, školení odborníků, informovanost veřejnosti). Velmi pozitivním výsledkem po několikaletém fungování programu v Severní Karolíně bylo, že klesl počet dospělých klientů s autismem žijících v ústavech sociální péče z 40-80% na pouhých 8%. Ostatní mohou žít v rodinách, chráněných bytech a v různých domovech. (Schopler, 1997)

V roce 1983 vznikla nezisková mezinárodní organizace *IAAE (International Association Autism Europe)* se sídlem v Bruselu. Je to evropská nevládní organizace sdružující několik desítek národních i regionálních asociací a sdružení, které se zabývají péčí o osoby s autismem v Evropě.

Díky činnosti rodičovských organizací po celém světě vznikají školy a domovy se speciálním přístupem k autistickým dětem i dospělým. Tyto společnosti také vydávají vlastní časopisy, pořádají odborné konference, sestavují výchovné a vzdělávací programy, udržují odborné styky se zahraničím. Obdobně fungují i občanská sdružení založená v České republice - **APLA, AUTISTIK, RAINMAN**. (Thorová, 2006)

1.2 Etiologie poruch autistického spektra

1.2.1 Psychoanalýza a autismus

Od doby, kdy Kanner pojmenoval dětský autismus, vznikalo mnoho různých teorií zabývajících se příčinami vzniku této poruchy. I sám Kanner, který se ještě na konci čtyřicátých let domníval, že autismus je vrozená porucha, jejíž vznik je způsoben geneticky, se pod vlivem psychoanalýzy zaměřil na zkoumání rodičovských charakteristik. Rodiče autistických dětí označil za tvrdé, úspěšné, chladné, sobecké, zajímaví se pouze o vlastní problémy, odmítající pomoci svému dítěti.

Původní Kannerova teorie etiologie vysvětlovala autismus jako výsledek dlouhodobého procesu emocionálního ochlazování dětí sobeckými rodiči. Snadno si můžeme domyslet, jaký vliv měla tato teorie, která se rozšířila a byla akceptována po celém světě, na vztah odborníků k rodičům autistických dětí. A jaký obrovský pocit nejistoty a viny musela u rodičů vyvolat. Výsledkem psychoanalytických interpretací autismu byly rozvrácené rodiny, kdy se rodiče vzájemně obviňovali z viny na vzniku potíží jejich dítěte. Mnohé děti byly v rámci „terapie“ umístěny do ústavní péče, aby byly vytrženy ze „zhoubného“ rodinného prostředí. Výchova a vzdělání dítěte a možnost zlepšování jeho stavu byla tak odsunuta na vedlejší kolej. (Thorová, 2006)

1.2.2 Psycholingvistický a behaviorální přístup

Behaviorální terapie se zaměřuje na problémové chování, které je možné odnaučit a přeučit. V padesátých a šedesátých letech se stala jedním z hlavních psychoterapeutických směrů založených na učení Pavlova, Watsona a Wolpeho. Jedním z prvních zastánců behaviorálního pohledu na problematiku dětí s autismem byl

C.B.Ferster. Autismus považoval za vzácnou formu schizofrenie a tvrdil, že dítě s autismem své okolí vnímá. Za efektivní **posilovač označil jídlo**. Trest podle něj nemá na dítě příliš velký účinek. (Ferster, in Thorová, 2006)

Někteří terapeuti dochází k opačným závěrům a referují o pozitivních výsledcích, kdy po nevhodném chování následuje **trest ve formě nepříjemného zážitku**. V šedesátých až osmdesátých letech bylo používání trestů velmi rozšířené. V šedesátých letech se dokonce využívalo krátkého bolestivého **elektrického šoku** k potlačení sebezraňujícího chování. To naštěstí vzedmulo v odborných kruzích vlnu odporu. V sedmdesátých letech probíhaly v odborném tisku bouřlivé spory o možnostech využití slabé elektrické rány u autistických dětí jako formy trestu. Bylo zjištěno, že ačkoli často došlo k redukci nechtěného chování, objevilo se chování obdobného rázu v jiné situaci. (Lichstein in Thorová, 2006)

V osmdesátých letech se již hovoří o **mytologii trestu**. Trest se jeví jako neefektivní a neslučitelný se sociokulturními normami společnosti. Pozornost se tak obrací k vhodným posilovacím prostředkům jako je jídlo, hudba nebo oblíbený předmět. (Thorová, 2006)

1.2.3 Současné pojetí autismu

V současné době jsou poruchy autistického spektra považovány za vrozené. Specifické projevy dítěte nezpůsobuje chybné výchovné vedení. Autismus se řadí mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě (teoreticky jsou nejvíce zvažovány dysfunkce v oblasti mozečku, limbického systému, kůry mozkové).

Z neuropsychologického hlediska vznikají problémy dítěte **z potíží s vnímáním** (příjmem informací) a **zpracováním informací** (problémy v oblasti emocí a myšlení). Nelze říci, že by se jednalo pouze o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale spíše jde o **poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku**.

Genetické faktory zde hrají významnou roli a na vzniku autismu se podílí s největší pravděpodobností různý počet genů v různé míře. Specifické geny tvoří spíše genetickou predispozici ke vzniku poruchy autistického spektra a ta teprve v kombinaci s dalšími vlivy určuje závažnost poruchy či vůbec vznik autismu. (Thorová, 2006)

Na vzniku autismu se může patrně podílet několik faktorů od **genetických dispozic, rizikových faktorů v době těhotenství a porodu**, neznámých

a neidentifikovatelných **genetických mutací** až po **vlivy prostředí**. Je známo, že autismus se vyskytuje v celém světě bez rozdílu rasy, etnika, zeměpisné polohy nebo sociálního postavení. Specifická etiologie autismu však dosud známa není. (Richman, 2006)

Při zjišťování příčin vzniku autismu byly nalezeny tři možné faktory, které se často objevovaly v anamnéze dětí – **dědičnost, porodní komplikace a infekce během těhotenství nebo porodu**, které zasáhly mozkovou tkáň. (Attwood, 2005)

Mnoho odborníků si stále spojuje syndrom autismu (Kannerův syndrom) se symptomem extrémní uzavřenosti, což je však možnou ne nezbytnou základní charakteristikou autismu. Tento handicap má blíže spíš ke slepotě či hluchotě, než k plachosti a uzavřenosti.

Podle lékařské definice je autismus zařazen mezi **pervazivní vývojové poruchy**, to znamená, že se postižení projeví ve všech oblastech života. Takto je autismus definován jak v **Mezinárodní klasifikaci nemocí** (MKN-10) vydávanou Světovou zdravotnickou organizací (1993), tak v **Diagnosticko-statistickém manuálu** (DSM-IV) vydávaném Americkou psychiatrickou asociací (1994).

Označení pervazivní porucha vystihuje toto postižení lépe než termín autismus ve smyslu uzavřenost. Postižení mají problémy v komunikaci, sociálních interakcích a představivosti. Kvůli širokému spektru symptomů není snadné stanovit správnou diagnózu, díky které je možné navrhnout správnou terapii. Naopak špatně stanovená diagnóza znamená nebezpečí umístění lidí s autismem do psychiatrických léčeben mezi duševně nemocné, kde jsou léčeni psychofarmaky a tím je jim znemožněn přístup ke speciálně vzdělávacím strategiím, které by napomáhaly jejich vývojovému posunu. (Jelínková, 2008)

Podle údajů portálu o autismu byl výskyt poruch autistického spektra v populaci vypočítán na 0,9%. Je to jasný ukazatel toho, že autismus je velmi naléhavý zdravotní a sociální problém, který vyžaduje řešení. (www.autismus.cz)

1.3 Diagnostika poruch autistického spektra

Již Leo Kanner si všiml, že projevy dětí s poruchami autistického spektra se v průběhu věku mění. Ke stanovení diagnózy musí být vývojové abnormality u většiny poruch přítomné v prvních třech letech života, ať už specificky (chování typické pro

poruchy autistického spektra) nebo nespecificky (opožděný vývoj řeči). Fakt, že klinický obraz poruch autistického spektra se s věkem mění, je jedním z faktorů, které komplikují diagnózu.

Pro diagnózu poruch autistického spektra je stěžejní chování do pěti let věku. Dojde tak k zachycení dětí s mírnější variantou poruchy, u kterých teprve vývoj poukazuje na zvětšující se rozdíl mezi normou a odlišným chováním dítěte. Jako falešně negativní (autismus je přítomen, ale není diagnostikován) by tak mohlo vyjít mnoho dětí, u kterých nastává první vlna zlepšení po třetím roce, zejména v sociálním chování, řeči a neverbální komunikaci.

Britská psychiatrička Lorna Wingová vymezila v sedmdesátých letech klíčové oblasti pro diagnózu a nazvala je **triádou poškození**:

- potíže v sociálním chování
- potíže v komunikaci
- potíže v představivosti.

Je zapotřebí několika symptomů v jednotlivých oblastech triády ke stanovení diagnózy. Tyto symptomy se liší v četnosti a síle projevů, některé mohou zcela chybět. (Thorová, 2006)

Sociální interakce a sociální chování

Již od prvních měsíců života můžeme u dítěte sledovat sociální chování, různé reakce na dění okolo, reakce dítěte na vlastní osobu i na osoby v jeho okolí. Dítě postupně navazuje oční kontakt, odpovídá na úsměv, potěšeně reaguje na fyzický kontakt, brouká si, napodobuje jednoduchá gesta dospělého atd.

U dětí s poruchami autistického spektra dochází k poruchám sociální interakce, které jsou odvozeny od hloubky jejich postižení. Některé děti nezvládají sociální dovednosti typické pro kojence, některé zvládnou sociální chování tříletého dítěte, další ustrnou na chápání sociálních problémů na úrovni šestiletých dětí. (Thorová, 2006)

Děti s autismem nedokáží vnímat a rozumět výrazům obličeje, gestům či zabarvení hlasu, což často vede ke konfliktům a nepochopení si s jinými lidmi. Mají problém s empatií a rozlišením reakcí na určité podněty. Nemusí se jednat o bezcitnost, dítěti se prostě může líbit reakce druhé osoby na jeho podnět, kterým je třeba nevhodné slovo nebo štípnutí. Tyto problémy s porozuměním pocitů a myšlenek druhých, jejich doslovné vnímání reality či neschopnost sdílení pozornosti odborníci nazývají **sociální slepotou**.

Lidé s autismem se často snaží zapojit do společenského života, ale chybí jim vrozená schopnost sociálního porozumění. Tím dochází k problematickým situacím z neporozumění a nesprávného odhadu, protože nerozumí duševnímu stavu jiného člověka, ani jeho chování. Společenské prostředí a chování se stále mění, a tak lidé s autismem nemají šanci se na společenské situace předem připravit. Vytvářejí si tedy **vlastní strategie, milují rutiny a rituály**, které pro ně představují určitou kontrolu nad okolním složitým sociálním světem. Dokáží se naučit neměnné vzorky chování, ovšem neumí rozpoznat správnou situaci, kdy by je mohli použít.

Rozeznáváme dvě formy doslovné interpretace sociálních pravidel:

Hypergenaralizace: aplikování naučeného pravidla i tam, kde se to nehodí.

Hyperselektivita: aplikování naučených pravidel jen zřídka a ne ve všech žádoucích situacích. Stačí pouze malá změna detailu (jiné oblečení, místnost) a již myslí, že naučené pravidlo neplatí. (Jelínková, 2008)

Můžeme tedy popsat různé **typy sociální interakce** u lidí s poruchou autistického spektra:

typ osamělý - nezájem o sociální kontakt, komunikaci, vyhýbání se očnímu kontaktu, často snížený práh bolesti, může však být i velmi aktivní bez schopnosti empatie - ničí hračky, je agresivní, s věkem se kontakt s nejbližšími osobami většinou zlepšuje,

typ pasivní - kontakt akceptují pasivně, neumí projevit své potřeby, omezená schopnost sdílet radost s ostatními i empatie, neví, jak se účelně zapojit do hry s vrstevníky, sociální komunikace nespontánní nebo zcela chybí, hypoaktivní,

typ aktivní-zvláštní - sociální dezinhibice - dotýkání se, hlazení, líbání cizích lidí, přehnaná gestikulace a mimika, pervazivní a ulpívavé dotazování, obtěžující chování, ulpívavý oční kontakt, často hyperaktivita,

typ formální - typický pro děti a dospělé s vyšším IQ, řeč formální, působí strojeně, konzervativní chování, obsesivní touha po dodržování společenských rituálů s následnými afekty při nedodržování společenských pravidel, doslovné chápání slyšeného, šokující výroky, encyklopedické zájmy, nedětská zdvořilost.

Zařazení dítěte k určitému typu není stabilní a s postupujícím věkem se může měnit. (Thorová, 2006)

Malý vhled do pocitů člověka s autismem přináší následující řádky z autobiografické knihy, kterou napsala Wendy Lawson, žena s Aspergerovým syndromem:

„Z důvodů, kterým nerozumím, mě každodenní, běžná rozhodování traumatizují. Jako dítě jsem měla hrůzu z běžných událostí všedního dne.

Abych se mohla rozhodovat rychleji, měla jsem vždy oblíbené šaty, oblíbené přístroje a talíře a pevnou strukturovanou rutinu. Samozřejmě, že jsou okamžiky, kdy se struktura hroutí, můj systém utrží šrámy a objeví se zmatek. Když se to stane, mám pocit nejistoty a zmatku. Pak se objeví úzkost a citový galimatyáš. Abych se uklidnila, snažím se hlasitě mluvit, chodím sem a tam, tleskám rukama a snažím se soustředit na něco důvěrně známého. Někdy si pro sebe mumlám nebo tichounce zpívám. To odvede mou pozornost a strach ve mně se zmenší.“ (Lawson, 2008, s.83)

Komunikace

Komunikací se bude podrobněji zabývat další kapitola, takže stručně lze říci, že diagnóza poruch autistického spektra se vždy rovná poruše komunikace, ať už na úrovni receptivní (porozumění) či expresivní (vyjadřování) v různých stupních deficitu, dále se projevuje neschopností chápat abstraktní pojmy, echoláliemi, monotónní řečí bez intonace, nesprávným používáním zájmen. Postižení řeči je kvalitativní i kvantitativní, řeč se vyvíjí odlišným způsobem než u zdravých dětí.

Představivost, zájmy, hra

Pokud je narušen vývoj představivosti, nemůže docházet k rozvoji nápodoby a tudíž se u dítěte nerozvíjí hra, což je základ všeho učení a vývoje.

Při diagnostice se hodnotí celková kvalita hry a hledají se abnormity charakteristické pro poruchy autistického spektra: **repetitivní** aktivity (opakující se v čase), **stereotypní** (neměnné) modely chování, projevy nebo formy činnosti, přílišné zaujetí pro nějaké téma nebo činnosti doprovázené **ulpíváním**.

I zde nacházíme rozdíly u každého dítěte s poruchou autistického spektra v míře i způsobu narušení představivosti a kvality hry, např. **nefunkční**, manipulativní zacházení s předměty - roztáčení, házení, bouchání nebo **stereotypní** třídění předmětů podle upřednostňované vlastnosti - tvar, barva, ale také skládání obrázků z mnoha jednotlivých částí.

Tyto činnosti jsou často doprovázené **sluchovou, vizuální a vestibulokochleární percepční autostimulací** (pozorování pohybu předmětů, vydávání i poslouchání zvuků, prohlížení prstů, kývavé pohyby těla, mnutí očí nebo prstů, plácání se do hrudníku). Pokud dojde k přerušení oblíbené aktivity dítěte, může dojít k **agresivní reakci až sebezraňování dítěte** či naopak k **pasivnímu negativismu**. (Thorová, 2006)

Jak již bylo řečeno, děti s autismem nejsou schopné chápat významy skryté za symboly, a protože právě **hračky jsou většinou symboly**, je symbolická hra pro tyto děti velmi náročná (hra na maminku nebo na školu). Často se jedná o naučenou hru, kterou hrají stále dokola i se všemi podrobnostmi.

Vybírají si **jednoduché rutinní hry**, kde je jasný začátek a konec, které mají přesný neměnný postup a tím jsou pro ně pochopitelnější než lidé. Mají velmi rády stavebnice s přesným návodem, kde není potřeba zapojit fantazii. U společných her mají problém čekat, až na ně přijde řada. (Jelínková, 2008)

Naučené vzorce chování mohou být omezené na některý ze smyslů, např. přehnaný zájem nebo naopak nezájem o taktilní podněty, neschopnost ignorovat nepodstatné zvuky nebo naopak vůbec nějak reagovat na zvukové podněty, čichová a chuťová přecitlivělost, abnormální zraková stimulace – zírání do světla, rovnání předmětů do řady, nutkavá obliba určitých konfigurací čísel či písmen. (Richman, 2006)

Rozdíly pohlaví

Podle klinických výzkumů je třikrát více postižených mužů než žen. Ze studií obyvatelstva však vyplývá, že převaha mužů není tak výrazná. To může znamenat, že **u žen nebyla vždy správně stanovena diagnóza**. Je to patrně způsobeno tím, že se projevy autismu u žen a mužů mohou nepatrně lišit. Dívky mají všeobecně vyšší úroveň řeči, jejich povrchní sociální dovednosti mohou maskovat nedostatek empatie a také okruh jejich zájmů (panenky, zvířata, lidé) se může lišit od typických zájmů dětí s autismem.

Je tedy možné, že žen s klíčovými problémy autismu je pravděpodobně více, než se předpokládá. (Gillberg, Peeters, 2003)

1.4 Rozdělení poruch autistického spektra

Dětský autismus je zřejmě nejlépe prostudovanou pervazivní vývojovou poruchou. Dělí se na:

- **vysoce funkční autismus** - bez přítomnosti mentální retardace (IQ je vyšší než 70) a s existencí komunikativní řeči.
- **středně funkční autismus** - lehká nebo středně těžká mentální retardace, narušení komunikativní řeči a přibývání stereotypií.
- **nízkofunkční autismus** - těžká a hluboká mentální retardace, není rozvinutá použitelná řeč, malý zájem navázat jakýkoli kontakt, stereotypní, repetitivní příznaky. (Hrdlička, 2004)

Platí, že problémy se musí projevit v každé části diagnostické triády a porucha se diagnostikuje bez ohledu na případnou jinou přidruženou poruchu. Mimo problémů týkající se triády mohou děti s autismem trpět dalšími dysfunkcemi projevujícími se odlišným, nepřiměřeným až bizarním chováním. (Thorová, 2006)

Atypický autismus je diagnostikován, pokud byly první příznaky autismu zaznamenány až po třetím roce života, ve všech třech oblastech triády je abnormní vývoj, ale symptomy zcela nenaplní diagnostická kritéria nebo není naplněna diagnostická triáda, protože jedna z oblastí není výrazně narušena. Dále také pokud se autistické chování přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. (Thorová, 2006)

Aspergerův syndrom je pravděpodobně mnohem rozšířenější než klasický autismus a diagnostikuje se i u dětí, u nichž by si nikdo nepomyslel, že mohou být autistické. Typické jsou omezené sociální dovednosti, **zvláštní forma komunikace** a nepřiměřený zájem pouze o jednu specifickou oblast nebo určitý jev. Děti s Aspergerovým syndromem mají nedostatek empatie, nedokáží rozpoznat významy tzv. řeči těla, zásadně mluví pravdu, ale nedokáží rozlišit, proč touto pravdou mohou druhému ublížit či ho urazit. Nejsou schopné pochopit metaforu, přirovnání či vtip. Velmi pečlivě až pedantsky hovoří, jejich řeč je jednotvárná, zaměřená pouze na oblast jejich zájmu, kde mají ovšem až encyklopedické nebo vědecké znalosti, kterými mohou ostatní ohromovat, ale také obtěžovat. Na druhou stranu neprojeví žádný zájem o činnosti či aktivity, které je neoslovují, a kterým se věnují ostatní. Nejsou tudíž schopni navázat a udržet si přátelství. (Attwood, 2005)

Často memorují celé pasáže z knih, reklamy, různé informace, ovšem většinou bez pochopení významu nebo jako určité rituální projevy v situacích, které nezvládají nebo jim nerozumí. Rituály vyžadují i od lidí v okolí. Mohou být nadáni téměř ve všech oblastech, při nadprůměrném intelektu až geniální. Málokdy jsou však schopni vést zcela samostatný život. (Thorová, 2006)

Dětská dezintegrační porucha (dříve nazývána infantilní demence nebo Hellerův syndrom) byla poprvé popsána v roce 1908. Podle kritérií MKN-10 musí minimálně do dvou let dítěte trvat normální vývoj, pak obvykle kolem třetího až čtvrtého roku dochází k rychlé regresivní ztrátě získaných dovedností a řeči, většinou bez opětovného zlepšení a s přetrvávající těžkou mentální retardací. (Hrdlička, 2004)

Právě pro svůj náhlý výskyt symptomů je tato porucha nejvíce zatěžující rodiče postiženého dítěte ze všech poruch autistického spektra. (Thorová, 2006)

Někdy se tato porucha nazývá „pozdní začátek autismu“, z důvodu normálního vývoje asi do 18 - 24 měsíců. (Gillberg, Peeters, 2003)

Rettův syndrom poprvé popsal rakouský dětský neurolog Andreas Rett v roce 1966. Je to jediná porucha autistického spektra, u které je prokázán genetický původ. Postihuje pouze dívky, alespoň v klasické formě, protože chlapcům způsobí stejná mutace genu tak těžkou encefalopatii, že nepřežijí. V prvním půlroce života je psychomotorický vývoj normální. V období pěti měsíců až čtyř let však dochází ke zpomalení růstu hlavičky, ztrácí se již naučené volní pohyby rukou doprovázené stereotypními pohyby horních končetin (tzv. mycí nebo kroutivé pohyby rukou), dále se ztrácí sociální dovednosti a schopnost sociální interakce se vyvíjí později. Dívky mají obtíže s koordinací pohybů hrudníku a chůze a opoždění a poruchu expresivní i receptivní složky řeči, která je doprovázená těžkou psychomotorickou retardací. Většinou jsou v pásmu středně těžké, těžké a hluboké mentální retardace. Bohužel, kvůli jejich velmi závažnému a pervazivnímu postižení, je velmi obtížné zjistit, zda dívky s Rettovým syndromem rozumí. Postižení jim neumožňuje se dorozumět a podat zpětnou vazbu. (Thorová, 2006)

2 KOMUNIKACE

„ To, čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. To prvé má pro svou vlastní potřebu, to druhé pro bližní, proto má o oboje stejně pečovati, aby měl jak mysl, tak z mysli pocházející hnutí údů, tedy i jazyk co nejvybroušenější. “

Jan Amos Komenský

„Řeč je duše a vědomí národa. “

Karel Čapek

Již z těchto citátů slavných osobností českého národa cítíme důležitost a nutnost lidského dorozumívání potřebného nejen k předávání zkušeností a informací, ale také k jejich uchovávání a rozvíjení, čímž dochází ke stále vyššímu stupni vývoje člověka.

2.1 Pojem a funkce komunikace

Lidská řeč je určitá soustava artikulovaných zvuků, které člověk vydává pomocí mluvních orgánů. Jazyk, to je již daná forma řeči, která má svoje pravidla a zákonitosti. Jazyků existuje mnoho druhů a každý člověk má svůj hlavní jazyk, který se učí od narození – mateřštinu. Komunikace je způsob dorozumívání lidí mezi sebou. Komunikovat se dá různými způsoby - řečí, mimikou, gesty apod.

Podle slovníku je komunikace přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů, (zejména prostřednictvím jazyka), výměna informací, sdělování a dorozumívání; realizuje se ve třech hlavních formách: mluvené, psané, ukazované. (Dvořák, 2007)

Mezilidská komunikace je nejen vlastní mluvení, ale také přijímání neboli vnímání a rovněž snaha pochopit to, co říká někdo jiný. Jedná se tedy o vzájemné sdělování, sdělovací proces. Vyšším stupněm je pak proces dorozumívání, protože to, že si lidé něco vzájemně sdělují, neznamená, že se také vzájemně dorozuměli. Komunikace je tedy vlastně výměna neboli přijímání a zpracování, popř. vydávání informací. Komunikací jsou také dány vzájemné souvislosti všeho ve světě. Lidská komunikace probíhá ve vlastním vnitřním prostředí člověka a také s prostředím

přírodním i společenským. Komunikace může být neslovní (pohyb, postoj, gestikulace, mimika i hlas) i slovní. (Sovák, 1984)

Komunikace je hlavním prostředkem, jímž přiřazujeme věcem jejich význam. Představuje mezilidskou dopravu významů. Skrze komunikaci je význam přenášen z jedné osoby na druhou. (Vermeulen, 2006, s.59)

Existují různé formy řeči: mluvená, psaná, symbolická, řeč těla a předmětů. Jsou to odkazy neboli symboly, které ukazují na neviditelné významy. Bez těchto symbolů by nemohlo dojít k žádným sdíleným vztahům a komunikaci mezi lidmi. Lidé se rodí s darem vytvářet symboly a také jim rozumět a tím se stát součástí našeho světa. Ovšem u lidí s autismem tento dar chybí, a tak nejsou schopní pochopit většinu běžných lidských symbolů, jsou pro ně příliš abstraktní. (Vermeulen, 2006)

2.2 Abnormální vývoj komunikace u dětí s autismem

Odchylky se mohou projevit již ve stadiu žvatlání: buď zcela chybí, je monotónní nebo není používáno ke komunikaci. Mnoho rodičů však v tomto období **nepozoruje žádné abnormality**. Výraznější rozdíly sledujeme kolem 8 - 12 měsíců, kdy děti s autismem neprojevují zájem o společné hry a komunikační činnosti s blízkými lidmi, ani neukazují na předměty. Střídá se i reakce na slovo, zvuk či jiný podnět, od velmi rychlé reakce až po nulovou. Odlišný bude i způsob komunikace u hyperaktivního nebo hypoaktivního dítěte.

Teprve **během druhého roku** života si rodiče poprvé uvědomují, že s jejich dítětem **není všechno v pořádku**. Dítě si sice osvojí pět až deset jednotlivých slov, určitou dobu je používá, ale pak tato slova z jeho slovníku zcela zmizí, protože nebylo schopno pochopit důvod jejich používání. **(viz Příloha č. 1)**

Asi polovina dětí s autismem (kromě dětí s Aspergerovým syndromem) si v tomto věkovém období nevytvoří žádný použitelný jazyk a je z praktického hlediska němá. U druhé poloviny dětí se opožděně řeč objeví a děti začnou opakovat to, co slyší kolem sebe. Značný rozdíl je mezi zdravými dětmi, které také prochází stadiem opakování (echolálie) a dětmi s autismem, které u **echolálií setrvávají celé měsíce a roky**. Velmi častá je u nich **palilálie** neboli neustálé opakování vlastních slov či vět mnohdy šepem.

Další odchylkou je špatné používání osobních zájmen, což bývá důsledkem echolálií (na otázku „Chceš napít?“ dítě odpoví „Chceš napít.“, později při pocitu žízně bude říkat „Chceš napít.“).

V období školních let si větší část dětí, u kterých se rozvinula řeč, vytvoří určitou komunikativní řeč. Je však formální, doslovná, s monotónním přednesem a nezvyklou kvalitou hlasu, jeho výškou či hlasitostí. Zajímavé je, že nemusí být velký rozdíl v chápání významu řeči mezi dítětem, které je němé a prakticky nekomunikuje a dítětem až únavně povídavým. (Gillberg, Peeters, 2003)

Řeč se nevyvine asi u čtyřiceti procent dětí s autismem. Tento nedostatek se **nesnaží kompenzovat žádným alternativním způsobem** (gesty, mimikou). Neobvyklou formou komunikace je manipulace s rukou dospělého za účelem dosažení splnění vlastních potřeb dítěte. Dítě používá cizí ruku jako předmět, podobně jako když zdravé dítě použije nějaký dlouhý předmět k dosažení nepřístupného nebo uvízlého předmětu. (Richman, 2006)

2.3 Problémy s komunikací u dětí s poruchami autistického spektra

Jak již bylo řečeno, narušená komunikace u dětí s poruchami autistického spektra tvoří největší část jejich problémů.

V případě těchto dětí se nejedná pouze o opoždění řeči. Někdy dítě začne mluvit brzy, většinou chybí stadium žvatlání, takže mluví rovnou v celých větách a to zvláštním způsobem. Dítě vlastně jen reprodukuje zvuky, které slýchá, takže o sdělovací funkci jeho řeči se nedá hovořit. Právě to vede k **nemožnosti jeho socializace**. (Nesnidalová, 1995)

Děti s autismem nechápou význam vzájemné komunikace, a proto je potřeba rozvíjet nejen schopnost komunikace, ale hlavně chápání **proč komunikovat**. (Jelínková, 1999)

Děti s autismem v raném věku **nereagují na řeč rodičů**, což je pro rodiče velmi skličující a matoucí, cítí se neschopní navázat smysluplný kontakt se svým dítětem. Často si myslí, že jejich děti neslyší a jsou překvapeni, když je jim sděleno, že sluch dítěte je v pořádku. (Schopler, 1999)

Pro rodiče dětí s autismem i jejich učitele je nejděsivější mimořádnost těchto dětí v tom, že nejen nemluví, ale nesnaží se ani komunikaci navázat. Většina z nich neprokazuje ani takové reakce, jako je ukázání prstem, přestože se taková schopnost zdá být jednoduchá a elementární. A tak bývá v těchto případech **jediným komunikačním projevem** dětí **záchvat hněvu**, kterým se snaží upozornit na své základní potřeby. (Vocilka, 1996)

U dětí s autismem vždy nalezneme abnormity v komplexním jazykovém vývoji. Poruchy se projevují ve složce receptivní, expresivní, verbální i neverbální. Úzkou souvislost vidíme v kvalitativním postižení komunikace a v problémech v sociálních vztazích. Dítě nevyhledává lidské vztahy ani lidské zvuky, protože **nechápe význam a funkci komunikace**. (Jelínková in Hrdlička, Komárek, 2004)

Mnoho dětí s autismem se učí řeči rutinním způsobem, slova si podrží svůj původní význam, s nímž vstoupila do paměti. Například slovo židle může znamenat právě jen tu židli, na které dítě sedělo, když se toto slovo naučilo. **Nepřevádějí řeč** z jedné situace na druhou nebo v nové kombinaci. Jejich malý zájem o komunikaci se projevuje i v tom, že mají slovník, kterým by dokázaly vyjádřit své potřeby, ale udělají to, jen pokud je k tomu přivede dospělý. Nemají také zájem kompenzovat nedostatky řeči systémem gest, i to je potřeba je učit. Jejich obličej má často prázdňový výraz. Díky často **velmi dobré krátkodobé paměti** dovedou děti s autismem papouškovat dlouhé texty, aniž by rozuměly jejich obsahu. Ovšem **nedokáží použít krátkou větu**, které rozumí, ve správné situaci. Mnoho dětí však nemluví vůbec nebo přetrvává broukání, žargon a echolálie. Hlas může být monotónní, zpěvavý nebo napodobující dospělé v okolí dítěte. (Schopler, 1998)

Stereotypy v chování, které jsou časté u dětí s autismem, se také projevují **opakováním** oblíbených slov, vět, zvuků či písni nebo opakovaným kladením stejné otázky. To může být velmi únavné pro lidi v okolí a narušovat tak vzájemné vztahy. Rodiče dětí s autismem se díky jejich nedostatečnému porozumění společenským konvencím dostávají do trapné situace, kdy dítě říká něco, co by nemělo, co je nevhodné. Taková nedorozumění s negativními reakcemi okolí jsou velmi **frustrující**, mohou vést k izolaci od ostatních lidí, přispívat k problémovému chování, agresivitě nebo sebepoškozování. (Schopler, 1999)

Děti s Aspergerovým syndromem mají specifické problémy týkající se komunikace. Téměř polovina z nich má opožděný řečový vývoj, přesto ve věku pěti let skoro všechny hovoří plynule, ovšem **jejich způsob komunikace nepůsobí právě**

přirozeným dojmem. Netýká se to zvukové a gramatické stránky řeči, ale pragmatické, významové a prozodické. Pokud začne dítě s Aspergerovým syndromem s někým rozhovor, většinou se jedná o jeho monolog, kdy líčí svůj oblíbený předmět zájmu téměř encyklopedickými znalostmi, aniž ho zajímají reakce protějšku. Monolog ukončí, až když sdělí vše, co má naučené. Další komunikační neobvyklostí jsou **náhle vyslovené poznámky**, které vůbec nesouvisí s tématem hovoru. Působí to dojmem, jako by děti říkaly první myšlenku, která je napadne. Jejich protějšek většinou neví, jak má reagovat. (Attwood, 2005)

2.4 Shrnutí problémů s komunikací u dětí s autismem

Jak vyplývá z předchozího textu, problémy v komunikaci u těchto dětí jsou velmi různorodé, s různým stupněm postižení, ale jsou vždy přítomné. Jejich problémy s pochopením, co od nich okolní svět žádá, často vede k vytváření úzkostí až fobií. Brání se tím, že si vytváří vlastní unikové strategie, různé manipulativní a pohybové rituály (třepání rukama, točení se, roztáčení koleček u auta apod.). **Děti s autismem buď nemluví, nebo sice mluví, ale nerozumí.** Právě nastavení vhodné komunikace hodně přispěje k odbourání jejich úzkosti. I proto je tato práce věnována možnostem výukových komunikačních strategií pro tyto děti.

Na závěr kapitoly si ještě zopakujeme **největší problémy v komunikaci** u dětí s autismem:

Problémy s přiřazováním významu a s abstrakcí

Dítě s autismem vnímá jen to, co vidí, nechápe abstraktní pojmy, je hyperrealistické. Toto může neznalé okolí považovat za provokaci, zvláště u dětí s vyšším intelektem, které třeba na otázku: „Můžeš mi říct, kolik je hodin?“, odpoví: „Ano, můžu.“ Dítě s autismem přesně odpovídá na otázku a také přesně splní pokyn.

Problémy s chápáním symbolů

Všechny věci, činnosti, myšlenky a emoce symbolizuje slovo, s jehož chápáním mají děti s autismem problémy. Nerozumí proto emocím, výrazům obličeje, gestům či zabarvení hlasu.

Problémy s chápáním souvislostí

Děti s autismem mají úzkou vazbu na realitu, nejsou schopné dávat věci do širších souvislostí. Slza na tváři je pouze kapka vody, nechápou, že ji mohou vyvolat emoce nebo třeba reálná příčina, např. krájení cibule.

Problémy s generalizací

Při problémech s abstrakcí nedokáže dítě překonat doslovný význam vnímaného. Při vnímání vázaném na prostředí je omezeno spontánní zobecnění získaných dovedností, dítě má problémy s generalizací. Slovo auto je pro něj vždy to konkrétní auto, které zná. Když porozumí slovu v určité situaci, v jiné situaci je pro něj už nesrozumitelné. Má tak jen malý okruh použití slova. Úkoly, které se naučí plnit ve škole, není pak schopno plnit doma nebo naopak. Nedokáže vyprávět, co dělalo ve škole nebo na výletě, protože si neumí vytvořit v mysli obraz něčeho, co nevidí.

Problémy se zájmeny

Tento problém je důsledkem doslovného způsobu myšlení. Dítě s autismem z přímého pozorování nepochopí, proč je jedna osoba nazývána já, jindy ty nebo on.

Problémy s pamětí

Děti s autismem nás mohou mást svojí schopností opakovat dlouhé pasáže textu či rozhovoru, kterým ovšem nerozumí. Mají obvykle dobrou krátkodobou paměť. Po delším čase však mohou mít problém s vybavováním slov a vět, zvláště pokud k jejich vštípení nebyla využita jejich vizualizace.

Problémy se sociální komunikací

Děti s autismem nemají potřebu navazovat kontakty s lidmi, neznají sdílení a radost ze vzájemné komunikace. Ta jim slouží pouze k uspokojování jejich potřeb a získávání informací. Neumí se vcítit do myšlení druhého a tudíž neumí naslouchat komunikačnímu partnerovi, přenechat mu slovo. Dokáží se dlouhou dobu držet svého oblíbeného tématu a je jim jedno, že to druhého nezajímá.

Pro děti s autismem je tedy velmi obtížné adaptovat se na náš způsob komunikace, proto je potřeba **hledat pro ně alternativní podpůrný způsob komunikace**, který budou schopné pochopit, a který se bude týkat všech forem komunikace a ne jenom mluveného slova. (Jelínková, 1999)

Nejdůležitější funkce komunikace jsou: vyjádřit své potřeby, požádat o pomoc, upozornit na sebe, vyjádřit ano či ne na položenou otázku. A to je potřeba děti s autismem naučit za pomoci různých vhodných komunikačních technik.

3 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE

3.1 Vymezení pojmu

Alternativní a augmentativní komunikace kompenzuje přechodně nebo trvale projevy poruch u osob, které mají závažné postižení řeči, jazyka a psaní.

Augmentativní (z lat. augmentare – rozšiřovat) komunikační systémy mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti.

Alternativní systémy komunikace jsou používány jako náhrada mluvené řeči. (Laudová in Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Tyto techniky napomáhají redukovat frustraci dětí s autismem, které nemluví a nedokážou tak vyjádřit své potřeby a přání, což často vede k problémovému chování jako jsou výbuchy vzteku, křik, sebepoškozování apod. Dítě se učí používat různé symboly, díky kterým se naučí komunikovat s okolním světem. Přitom techniky alternativní a augmentativní komunikace nepřekáží rozvoji řeči. Často děti začnou mluvit, jakmile se naučí používat několik desítek symbolů, některé jsou dokonce schopny později používat již pouze řeč. (Bondy, Frost, 2007)

Vývoj postiženého autismem není pouze zpomalený, je jiný, speciální, a proto dítě s autismem potřebuje také speciální způsob vysvětlování, či-li **augmentativní přístup** a to s **rozsáhlou vizuální pomocí**. (Gillberg, Peeters, 2003)

Cílem nácviku komunikace by rozhodně neměla být snaha, naučit dítě co nejvíce slov, ale učit používat nová slova v různých prostředích (generalizace) a používat tato slova funkčně. (Jelínková, 2008)

Komunikace s osobou s autismem by měla být založena na tzv. **strukturované instrukci**, uplatňující následné principy:

- instrukce musí odpovídat vývojové úrovni jedince a být vždy srozumitelná
- instrukce se předává verbálně i neverbálně, nejlépe s vizuální podporou
- instrukce by měla obsahovat minimum slov, k získání maximálního pochopení
- pro určitá sdělení volíme stále stejná slova
- stále ověřujeme a kontrolujeme porozumění předaným sdělením

- porozumění může být zlepšeno také dotykem nebo pantomimickým předvedením významu sdělení.

(Slowík, 2010)

3.2 Výběr nápravných technik

Rodiče dětí, kterým je diagnostikován autismus, se samozřejmě snaží najít nejvhodnější léčebný postup pro své dítě. Existuje mnoho nápravných metod včetně medikamentózních, některé pouze se záměrem vytáhnout z rodičů co nejvíce peněz. Nemůžeme se divit, když rodiče, kteří nevidí žádné zlepšení projevů a problémů dítěte, se upínají na další terapie a postupy, které by jejich dětem pomohly. A tak využívají i **málo ověřené či vědecky neprokázané nápravné techniky**. Každý rodič má právo zvolit libovolnou terapii pro své dítě, proto by měl mít možnost obrátit se na opravdového odborníka, který pracuje s dětmi některou vědecky ověřenou metodou, jejíž používání prokazuje viditelná zlepšení problémů. Metodu, kterou mohou využívat i rodiče, aby mohli v nejvyšší možné míře pochopit své dítě, pomoci mu v jeho nejistotě při zvládání běžných denních činností a mezilidských vztahů.

Je nutné si zodpovědět otázky, která forma komunikace bude nejlepší pro dítě a jaké pomůcky budeme potřebovat k jejímu rozvoji (předměty, fotografie, obrázky, piktogramy). Vztít v úvahu i oblíbené zájmy dítěte (obrázky, knížky, počítače). Moderní komunikační programy se zaměřují i na rozvoj receptivní složky řeči (porozumění), která je právě často na nižší úrovni než expresivní složka.

Tvorba funkčního komunikačního systému je dlouhodobý proces, kdy dítě testujeme, pozorujeme a získáváme informace od všech osob, které přichází s dítětem do styku a třeba i přehodnocujeme určený přístup. Do nácviku alternativní komunikace zapojujeme rodiče i zdravé sourozence autistického dítěte. (Jelínková, 2008)

Výběr vhodné individuální intervence závisí na úrovni porozumění komunikace (receptivní složka) a na úrovni vyjadřování (expresivní složka).

To, jak dítě dokáže porozumět vnímaným podnětům se dá rozdělit **do čtyř vývojových stupňů**:

Smyslové (pocitové) vnímání

Dítě sice vnímá podněty z okolí, ale neinterpretuje je. Na tyto podněty reaguje křikem nebo osaháváním předmětů (pohár je věc, která vydává po úderu zvuk). Poznává

vztah mezi akcí a reakcí, např. získávání pozornosti pláčem. Takové dítě bude potřebovat **strukturaci prostředí a všech činností**, nikoli symboly umožňující předvídání situace.

Vnímání na úrovni prezentace

Pokud je souvislost mezi předmětem a jeho funkcí viditelná, dítě jí rozumí (funkce poháru, v kterém je viditelné pití). Snaží se na předmět dosáhnout a ukázat na něj, ovšem pouze ve zcela konkrétní situaci.

Vnímání na úrovni reprezentace

Dítě chápe funkci předmětu, i když není viditelná (chápe vztah poháru k pití). Dokáže si ji představit, i když vidí jen symbol předmětu (fotografie, obrázek, piktogram).

Vnímání na úrovni metareprezentace

Dítě bude schopno rozumět, i když bude informace skrytá za prvotní informací (závodník vyhrál pohár).

Porozumění dětí s autismem často není na úrovni reprezentace. A tak dítě označí předmět, ale neumí si představit jeho funkci. Právě **porozumění a přiřazení správného významu** je klíčová dovednost, které se věnují všechny diagnostické systémy. (Jelínková, 2008)

3.3 Formy náhradních komunikačních systémů

Komunikace bez řeči znamená nutnost použití alternativních (náhradních) symbolů. Alternativní a augmentativní komunikace využívá **dvou typů symbolů**: bez pomůcek a s pomůckami.

Symbyly bez pomůcek

Tyto symboly zahrnují např. gesta, řeč těla, vokalizace nebo manuální znaky a tudíž ke své produkci nevyžadují žádné vybavení. Mnozí rodiče a učitelé se při výuce komunikačních dovedností u dětí s autismem dopouští chyby, když popírají důležitost přirozených gest jako prvků komunikačních systémů. Právě tyto děti mají problémy naučit se, o čem je komunikace, a tak je důležité **podporovat** všechny srozumitelné a společensky přijatelné formy komunikace, které použijí.

Pro výuku gest je důležité vytváření takových situací, kdy se gesta typicky používají, kdy jsou skutečně důležitá. Jedině tak se je dítě může naučit používat

spontánně (např. zamávání na pozdrav). Je nutné učit dítě nejen používat gesta, ale také rozumět jim. K tomu je zapotřebí jistota, že tato gesta jsou pro něj opravdu důležitá, to znamená, že jsou potřebná třeba k uskutečnění jeho oblíbené činnosti.

U dětí s autismem, které nekomunikují řečí, je nejběžnějším systémem komunikace **používání znaků**. Dají se použít kdekoli a nevyžadují žádné vnější pomůcky. Nevýhodou ovšem může být, že většina lidí v okolí postiženého dítěte znakům nerozumí a také to, že některé děti s autismem nejsou tak manuálně zdatné, aby je mohly používat. (Bondy, Frost, 2007)

Symbody s pomůckami

Nejjednodušším typem symbolu s pomůckami je **symbol skutečného předmětu**, trojrozměrný předmět prezentující činnost, místo nebo věc. Nevýhodou je jejich omezená přenosnost a to, že v případě potřeby nebudou po ruce.

Náročnější je naučit se **používat fotografie** pro jejich symboličtější vztah k předmětům. Je také jednodušší nosit je s sebou než reálné předměty. U některých dětí je schopnost používat symbol zvýšena využitím barevných fotografií, některé děti reagují dobře na černobílé fotografie či kresby.

Další pomůckou jsou symbody ve formě perokresby, což mohou být černobílé nebo barevné ilustrace předmětů představující lidi, místa, pohyby a předměty, činnosti (jíst, spát, cvičit), pocity (veselý, smutný), popisovače (malý, horký) a také sdělení společenské etikety (prosím, děkuji). Tyto obrázkové komunikační symbody se dají zakoupit hotové či vytvořit za pomoci softwarového programu Boardmaker.

Symbody mohou být používány ve **dvou typech technik** alternativní a augmentativní komunikace:

Neelektronické („low tech“) techniky

Jsou to například **komunikační knihy** s lepenkovým obalem, na kterém se ukazují obrázky vybrané z knihy. Dále **komunikační tabulky** s vytištěnými obrázky či připevněnými zalaminovanými obrázky. Jejich výhodou je, že jsou poměrně levné, dají se lehce přenášet, jsou flexibilní a individuálně přizpůsobitelné. Nevýhodou je, ostatně jako u všech technik komunikace, že je někdo musí aktualizovat podle sdělení, které dítě právě potřebuje.

Elektronické („high tech“) techniky

Tyto komunikační techniky vyžadují nějaký vnější zdroj energie (např. baterie nebo elektřinu). Jejich výhodou je produkce výstupu, kterému rozumí téměř každý,

s kým chce dítě komunikovat. Slova jsou zobrazena na monitoru, vytištěna na papíru nebo jsou sdělena prostřednictvím hlasového výstupu. Tyto přístroje mají buď předprogramované vzkazy nebo je možné do nich nahrávat jednoduché a krátké vzkazy. Nevýhodou těchto elektronických přístrojů je jejich cena, opotřebovávání se a možnost zničení a také nevhodnost přenášení na všechna místa.

K alternativní a augmentativní komunikaci je možné využívat i **počítače**. Záleží na vhodném softwaru, který může pomoci komunikovat počítači „mluvením“, dá se používat ke psaní, jako učební pomůcka nebo formou počítačových her jako zábava. Děti s autismem většinou používají počítač rády, poskytují jim **zajímavý zrakový vstup a výstup a hlavně jsou předvídatelné a zábavné**. Není dobré volit pro ně takové počítačové programy, které je izolují, ale spíše takové, které vyžadují kooperaci dětí, sdílenou pozornost a vzájemné střídání. (Bondy, Frost, 2007)

Znaková řeč

Tento způsob komunikace používají lidé s různým handicapem a může pomoci i dětem s autismem, zvláště, když dítě ani po dlouhodobé řečové terapii nejeví známky vokalizace, ale dokáže se rychle naučit používat gesta a ukázat si na to, co chce. Dalším symptomem, který může vést k nácviku znakové řeči, je to, že dítě má na mnohem vyšší úrovni receptivní složku jazyka než expresivní a viditelně je stresováno neschopností vyjadřovat své city a myšlenky. (Richman, 2006)

Jiný názor na znakovou řeč:

Znaková řeč je nahrazení verbální abstrakce abstrakcí vizuální. Její výuka znamená velké kognitivní nároky. Nedostatek kreativity u autistů nedovoluje přetvářet gesta podle situace ani v případě, kdy jednotlivým gestům dobře rozumí. Děti s autismem mají problémy s napodobováním, často se vyhýbají očnímu kontaktu. Navíc znakovat umí jen omezený okruh lidí a to by omezilo integraci dětí s autismem. (Jelínková, 1999)

Vizuální komunikace

Lidé s autismem mají problémy se zpracováním informací prostřednictvím mluveného slova, ale poměrně dobře zpracovávají vizuálně prostorové informace. Existuje mnoho důkazů, že lidé s autismem jsou takzvaní „**vizuální žáci**“. Proto někteří z nich sice nejsou schopni mluvit, ale dokáží se vyjádřit písemnou nebo tištěnou formou.

Také informace získávaná z fotografie nebo obrázku je více vizuálně prostorová. Nejvíce konkrétní předávání informací je předávání pomocí předmětů. Těmto vazbám mezi předměty a následnými událostmi rozumí normálně se vyvíjející zdravé dítě již kolem jednoho roku. Ovšem pro hyperrealisty s autismem může být i komunikace pomocí předmětů příliš náročná, obzvláště mají-li nízký intelektuální věk. Je k ní zapotřebí velké představivosti.

Je třeba si stále uvědomovat, že navzdory technické schopnosti některých dětí s autismem mnoho hovořit, je potřeba jim pomáhat s porozuměním řeči a to pomocí vizuální podpory. **Vizualizace pomáhá orientovat se v abstraktním čase** a podporuje komunikaci dítěte s autismem.

Vizualizovat slovesa bude jistě mnohem složitější, než názvy předmětů, tedy podstatných jmen. Sloveso označuje několik kroků, které je potřeba učinit, aby se došlo ke konečnému cíli. Pro nás je samozřejmé představit si, co všechno patří pod pojem čištění zubů. Pro dítě s autismem je tento pojem příliš abstraktní, proto je potřeba tuto činnost analyzovat do jednotlivých následných kroků pomocí obrázků nebo fotografií (vzít si kartáček na zuby a pastu, namočit kartáček, dát na kartáček zubní pastu atd.). (Gillberg, Peeters, 2003)

I běžní lidé mají **rozdělené prostory**, ve kterých se pohybují, na pracovní, odpočinkové, prostory pro volnočasové aktivity atd. O to více tato předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chováním potřebují děti s autismem. Určitou jistotu, že na tomto místě se plní pracovní úkoly, jinde je místo na hraní nebo odpočinek.

Pro děti s autismem je představa času příliš **abstraktní**, nedokáží se v něm orientovat, ztrácí se v něm. Tato nejistota pak vede k různým problémům v jejich chování, až agresivitě. Je potřeba jim tedy **čas nějak vizualizovat**, aby ho „viděly“. K tomu jim nejlépe pomohou **denní programy**, které visí na daném místě ve třídě. Mohou to být tištěné či fotografické symboly činností, které děti ten den čekají. Takže vidí, že teď se bude cvičit, potom svačit atd. Dá se takto zobrazit i akce, která není běžně v rozvrhu. Podle zkušeností se děti s autismem dokáží vyrovnat se změnami, pokud jsou na ně předem připraveny.

Problém je v tom, že některé děti s autismem nechápou význam předmětů a obrázků. A tak je potřeba je nejdříve naučit, že obrázky a předměty uvádí určité činnosti a události, že mají svůj význam. Vést je k pochopení toho, že pomocí předmětů a obrázků mohou vyjádřit své potřeby, porozumět svému okolí a naopak dočkat se

odezvy od okolí, splnění svých potřeb apod. A to už je vlastně forma komunikace, jen jsme **verbální formu nahradili formou vizuální**. (Gillberg, Peeters, 2003)

Chceme-li mít úspěch se zavedením komunikace s vizuální podporou, je dobré začínat s fotografiemi, které jsou nejvěrnějším zobrazením skutečnosti. Pokud je však postižení tak hluboké, že dítě není schopno pochopit vztah mezi plochým obrázkem a trojrozměrným předmětem, musíme začít **komunikovat pomocí skutečných předmětů** nebo jejich miniatur. Pokud dítě učíme komunikovat alternativním způsobem komunikace, neznamená to, že by dítě v budoucnu nemohlo komunikovat verbálně. Dítě by mělo pochopit význam komunikace dříve, než začne mluvit. Místo vztekání se, ukázat předmět, který si žádá k uspokojení své potřeby. **Cílem** veškerého snažení rodičů a pedagogů by měla být **nejvyšší míra porozumění a nezávislosti dítěte s autismem**. (Jelínková, 2008)

Komunikační systémy využívající grafické symboly

a) Výměnný obrázkový komunikační systém (PECS)

Autoři tohoto systému (Bondy a Frost) ho původně vyvinuli pro malé děti s autismem. PECS umožňuje dětem i dospělým s autismem navázat kontakt s další osobou a předat sdělení, což znamená **funkční komunikaci** a zlepšení expresivních jazykových dovedností. Základem je vyjadřování se pomocí obrázků, které jsou předávány komunikačnímu partnerovi. (Bondy, Frost, 2007)

b) Symboly Bliss

Jedná se o systém symbolů tvořených z geometrických tvarů autora Charlese Blisse, který se inspiroval orientálními písmi, aby vytvořil univerzální způsob pro dorozumívání mezi národy. Začal se však poprvé používat pro nemluvící osoby v Kanadě. Je vhodný především pro nemluvící osoby s těžkým tělesným postižením, intelektově zdatné, ale s obtížemi ve funkčním používání čtení a psaní. Vzhledem ke své složitosti a abstraktnosti symbolů je naprosto nevhodný pro děti s těžšími formami mentální retardace. (Šarounová, 2008)

c) Symboly PCS (Picture Communication Symbols)

Jedná se o systém černobílých a barevných kreseb, který vyvinula americká společnost Mayer-Johnson. Tyto symboly jsou obsaženy v počítačovém programu, databáze byla přeložena do 42 jazyků včetně češtiny. Symboly jsou řazeny do kategorií a subkategorií (podstatná jména, slovesa, místa, jídlo, sociální výrazy, lidé, pozdravy atd.). Pomocí počítačového programu se dají symboly vyrábět a tisknout podle potřeby (různé velikosti, barevné pozadí apod.). Základní zásobník obsahuje 4 000 symbolů, s dodatky a specifickými symboly pro každý jazyk lze využít až kolem 12 000 symbolů. (Šarounová, 2008)

d) Symboly Widgit (dříve Rebus)

Vznikly ve Velké Británii před 20 lety a jsou známe po celém světě. Symboly jsou vhodné pro všechny věkové kategorie a jsou dobře rozpoznatelné. Čitelně zobrazují pouze jediný pojem bez přidaných informací. K dispozici je kolem 7 000 symbolů v černobílé a barevné verzi. Stále se rozšiřuje. Jazyková stránka komunikace je u těchto symbolů lépe propracována než u PCS. Existuje řada počítačových programů využívajících symboly Widgit. (Šarounová, 2008)

e) Piktogramy

Byly vytvořeny v Kanadě v roce 1980 Dr. Subhasem Maharajem, pracuje s nimi metoda Piktogram Ideogram Communication (PIC). U nás byly upraveny a rozšířeny Libuší Kubovou. Jsou to bílé symboly na černém pozadí napomáhající lepšímu zrakovému rozlišení figury od pozadí. Piktogramy zobrazují konkrétní pojmy, ideogramy pojmy abstraktní. (Šarounová, 2008)

Shrnutí výhod při výběru komunikace s vizuální podporou

Velká část dětí s autismem má dostatečně vyvinutou **dovednost vizuálně prostorové orientace**. Oproti jiným formám komunikace je komunikace s vizuální podporou (fotografie, obrázky, piktogramy, předměty) velmi konkrétní a má několik výhod:

1. Zvyšuje šance komunikovat s okolím, protože, na rozdíl od znakové řeči, obrázky jsou pro každého srozumitelné.

2. Klade menší kognitivní nároky, díky viditelnému spojení mezi obrázkem a skutečným významem je pro většinu postižených pochopitelná. U malé části dětí s autismem, které nejsou schopny tento vztah chápat, je třeba používat ke komunikaci skutečné předměty.
3. Forma komunikace s vizuální podporou je nepomíjivá, ke sdělení je možno se kdykoliv vrátet.
4. Sdělení, která vytvoříme touto formou jsou trvalá, není nutné je neustále vytvářet jako třeba věty u verbální komunikace.
5. Vizuální sdělení jsou vždy jednoznačná.
6. Vizuální podpora pomáhá dítěti předvídat změny a vyrovnat se s nimi.
7. Výrazně se zvýší samostatnost dítěte a naopak sníží negativní projevy chování.
8. Díky možnosti většího výběru činnosti, ubývá stereotypních vzorů chování.
9. Jednotlivé pomůcky vizuální podpory (komunikační knížky, kartičky) se dají přenášet z jednoho prostředí do druhého a tím se snižuje závislost na určité osobě či prostředí.
10. Vizuální podpora pomáhá při chápání času.

Komunikace s vizuální podporou není pouze konečným cílem, ale **prostředkem k dosažení co největší nezávislosti dětí s autismem**. Je to základ k nápravě jejich nejzávažnějších problémů, což je **chápaní abstraktních pojmů a časových sousledností**.

Mylné jsou názory, že alternativní způsob komunikace **brání rozvoji verbální komunikace**. Zdraví lidé také potřebují vizuální podporu, když se učí nové věci, např. psané návody či obrázková schémata. (Jelínková, 1999)

4 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ MŠ LAUDOVA

4.1 Cíle a metodologie

Všechny předešlé kapitoly navazovaly na případ chlapce popsany v úvodu této práce a současně vysvětlovaly důvody, příčiny a možnosti pomocných intervencí. Je jasné, že komunikační bariéry dětí s poruchami autistického spektra (dále PAS) jsou velmi závažné, zatěžující psychiku nejen dětí, u kterých mohou vést k úzkostným až fobickým stavům, ale také jejich rodiče a blízké osoby. Cílem této praktické části je hledání odpovědi na otázku, co přinese zařazení dítěte s PAS do speciálního zařízení po stanovení diagnózy a jak mu může pomoci nastavení správného komunikačního systému týmem odborníků.

K naplnění cílů byly použity metody kazuistiky, což je metoda podrobného popisu a výkladu konkrétního individuálního případu. Data kazuistik byla získána metodou analýzy dokumentů, přímým a nepřímým pozorováním a rozhovory se speciálními pedagogy.

4.2 Charakteristika zařízení a péče o děti s PAS

Mateřská škola LAUDOVA se speciálními třídami se nachází v Praze 6-Řepích. Je to komplex čtyř jednotlivých mateřských škol pod vedením jedné ředitelky. V této práci se budu věnovat dětem s autismem ze speciální třídy MŠ Duha.

Mateřská škola Duha je specifická tím, že jsou zde vedle sebe umístěny 2 běžné heterogenní třídy po 26 dětech pro děti od 3 do 6 let a děti s odkladem školní docházky a 2 třídy speciální pro děti vyžadující speciální péči. Dochází zde tak k přirozeně nenásilnému soužití dětí s handicapem a dětí z běžné populace. Ve speciálních třídách jsou děti s vadami řeči, poruchami autistického spektra, nerovnoměrným vývojem, vývojovými vadami, mentální retardací, sluchovým postižením, apod.. V těchto třídách pracují vysokoškolsky vzdělaní speciální pedagogové, kteří dětem s postižením poskytují maximální odbornou, ale i lidsky přístupnou péči a empatický přístup. Škola také spolupracuje s mnoha odbornými pracovišti, k těm nejvýraznějším patří

Pedagogicko-psychologická poradna v Praze 6, Speciálně pedagogické centrum na Zlíchově, APLA Praha (Asociace pomáhající lidem s autismem).

Speciální třída

Ve speciální třídě je zapsáno 12 dětí ve věku od tří do sedmi let, což je maximálně možný počet dětí. Děti jsou **přijímány na žádost rodičů a na základě doporučení Pedagogicko-psychologické poradny** s diagnostikovanými specifikovanými vadami. Péči zajišťují dva speciální pedagogové, speciální pedagogologoped, dvě asistentky pedagoga a osobní asistent spolupracující s odborníky z APLA. Péče o děti s PAS je zaměřena na vytváření Individuálních vzdělávacích plánů, strukturovanou a vizualizovanou výuku s individuálním přístupem, vytváření komunikačních systémů, výrobu speciálních pomůcek.

Režim dne je přibližně stejný jako v běžných třídách, ale organizace a metody práce jsou každoročně přizpůsobovány složení třídy s ohledem na druhy postižení, věk, schopnosti, možnosti a potřeby jednotlivých dětí.

Dopoledne je věnováno speciální péči, edukaci a reedukaci, která se prolíná běžnými činnostmi. S dětmi se pracuje **převážně individuálně**, a to v oblasti logopedie, reedukace postižených funkcí a ve většině výchovných složek. Pokud je volena práce ve skupině, jsou vybírány děti stejného věku nebo stejných schopností.

Kolektivní forma práce je uplatňována zpravidla pouze při cvičení nebo zpěvu, ale i zde je přihlíženo k **individuálním potřebám** jednotlivých dětí.

Odpoledne jsou děti, které nechodí po obědě, převáděny do druhé speciální třídy. Tady odpočívají na lehátku, v relaxačním koutku či v terapeutickém pokoji, a pak se věnují zájmovým a hravým činnostem pod vedením speciálních pedagogů a asistentů pedagoga do příchodu rodičů.

Každé dítě s PAS má ve třídě **nástěnku se svojí fotografií** a vedle košík s obrázky věcí, předmětů a činností (**viz Příloha č. 3**). Ráno se na nástěnku pomocí suchých zipů připevní obrázky podle připravovaných činností a režimu dne, např.: **hra – cvičení – WC – mytí rukou – svačina – malování – plnění úkolů – hra** atd. Před každou činností si dítě za pomoci asistenta nebo pedagoga vezme obrázek a přemístí se i s ním, po skončení činnosti obrázek vhodí do košíku a vezme si z nástěnky další. Tak vidí, jak mu postupně obrázky ubývají až k poslednímu, kde je mávající postava se slovem ahoj a dítě ví, že je čas jít domů.

Ve všech místnostech jsou **nalepené obrázky s piktogramy** (**viz Příloha č. 4, 5**), např. na skříňkách obrázky s hračkami, které se nachází uvnitř, v tělocvičně obrázky

s různými druhy cvičení, pohybových her, na klavíru znázorněné názvy písniček, na jídelním stole postup činností při jídle, nad umyvadlem postup činností při umývání rukou (**viz Příloha č. 9**) apod. Pokud si dítě vezme ze své nástěnky kartičku hry, pedagog mu může dát na výběr z dalších obrázků se znázorněnými typy her.

Každé dítě má ještě **přenosnou komunikační tabulku** na připevňování obrázků, kterou si bere třeba při přechodu do jiné místnosti, zvláště když tam bude dělat víc činností. Děti s autismem tak mají **celý den zcela vizualizovaný**, což je pro ně, jak i vyplývá z předchozích částí této práce, velmi důležité pro jejich orientaci v prostředí a čase (**viz Příloha č. 8, 11 B**).

4.3 VOKS a Boardmaker

Ve speciálních třídách se používá k nácviku komunikace pro děti s PAS komunikační systém VOKS a v letošním školním roce byl zakoupen počítačový program Boardmaker.

VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém) pracuje se symboly, fotografiemi nebo předměty zatavenými do obalu. Autorka PhDr. Margita Knapcová vychází z principů systému PECS, avšak orientuje se na specifické požadavky češtiny a tím je tedy VOKS pro naše děti vhodnější. Práce se symboly je zde přesně strukturovaná, s přesně danými postupy. Systém VOKS je stejně jako PECS určen hlavně pro osoby s autismem a to především proto, že není tolik závislý na porozumění řeči uživatele.

Cílem systému je naučit dítě **porozumět funkcím komunikace** a také **vlastní iniciativě při komunikaci**. Postupně se naučí chápat důležitý komunikační princip, že obrázkem si může o něco říct. S tímto souvisí i velmi důležitá **motorická akce** spojená s komunikací. Dítě musí vyjmout symbol **z komunikační knihy** (**viz Příloha č. 6**), nalepit ho (pomocí suchého zipu) na **větný komunikační proužek** (zde si ujasní strukturu věty), dojít s ním **ke komunikačnímu partnerovi** a sdělení mu předat, což je velmi důležitá součást **sociální komunikace**. (Šarounová, 2008)

Metodika nácviku komunikačního systému VOKS viz Příloha č. 15.

Metoda a symboly VOKS ve výchově a vzdělávání

Cílem je používání stejného „jazyka“ ve všech výukových i výchovných aktivitách.

Vizualizace prostředí: prostředí, kde se děti pohybují je označeno obrázky korespondujícími s obrázky jejich komunikačního systému (skříňky s hračkami a dalšími předměty, místa k práci, cvičení, jídlu atd.).

Procesní schémata: z obrázků jsou dětem sestavována schémata pro vizuální znázornění pořadí či postupu řešení sebeobslužných a pracovních činností. Obrázky jsou lepeny na větné proužky, které si dítě v případě potřeby nosí s sebou nebo jsou stabilně na místě prováděné činnosti.

Vizualizace režimu dne, rozvrhu činností a času: viz v předešlé části této kapitoly (4.2), kde je uveden popis speciální třídy.

Systém odměňování: vizualizovaná odměna pomocí symbolu dané pochutiny, věci či aktivity nebo obecnější symbol – obrázek krabice s více odměnami.

Řeč s vizuální podporou: odlehčené přenosné komunikační zásobníky – komunikační tašky, aby byly vždy připraveny k použití. Tématické komunikační palety – obrázky pro určité specifické aktivity (ranní kruh, výtvarné činnosti, oběd apod.). Palety jsou trvale umístěné v místě používání. (Knapcová, 2005)

Boardmaker je počítačový program pro zhotovování a tisk komunikačních tabulek pro osoby, které se nemohou domlouvat mluvenou řečí, vytvořený firmou Mayer-Johnson. Patří mezi nejrozšířenější programy v oblasti alternativní komunikace ve světě. Ve své základní verzi obsahuje kolem 4 500 barevných symbolů PCS ze všech oblastí, i některé specifické české symboly (např. Mikuláš). Program se dá také využít pro zhotovování nejrůznějších pomůcek (např. pro výuku, logopedii). Databáze symbolů je přeložena do češtiny. Jeho ovládání je jednoduché. Velkou výhodou je to, že do programu lze vkládat další obrázky či fotografie, skládáním existujících symbolů lze také vytvářet symboly nové dle vlastních potřeb. Symboly lze doplnit textem, barevně zvýraznit (ohraničení či plocha obrázku). Lze upravovat velikost a počet symbolů na ploše. To vše představuje úžasné možnosti využití, ušetření času a zhotovování individuálních symbolů dle potřeb jednotlivých dětí. (**viz Příloha č. 7**).

4.4 Kazuistiky dětí

Pavel

Diagnóza: dětský autismus nízkofunkční

Rodinná anamnéza: matka (Ukrajinka) – hyperfunkce ŠŽ na terapii, vyučená cukrářka, otec (Arménec) – zdrav, dělník, sourozence nemá. Na dítě mluví matka česky, otec arménsky, spolu mluví rodiče rusky, v ČR jsou od věku 8 měsíců dítěte.

Osobní anamnéza (sestavena z výpovědi matky): perinatálně bez komplikací, často se v noci budil, úprava spánku až ve 2,5 letech.

Vývoj motoriky: samostatná chůze ve 12 měsících.

Vývoj sociálního chování: vyžadoval společnost, chtěl se hodně nosit, první příčinou znepokojení byl spíše opožděný vývoj řeči než potíže v sociálním kontaktu.

Vývoj řeči: okolo 9 měsíců vokalizoval, živé žvatlání, po roce zaznamenán opožděný vývoj řeči, která se rozvíjela velmi pomalu, propad oproti normě se stával stále zřetelnější. Nyní (věk 4 roky) si osvojuje zhruba jedno slůvko za měsíc do současné úrovně cca 10 slov.

Vývoj herních aktivit a myšlení: převládá manipulativní a explorační činnost, zájem o hračky pouze krátkodobý s malým podílem sociální interakce. Hra s hračkami výrazně omezená, symbolická hra se nerozvinula.

Rodiče navštívili psychologa SPC pro sluchově postižené (sluchová vada byla však vyloučena na foniatrii ve FN Motol). Psychologem konstatovány hyperkinetické projevy, opožděný vývoj řeči, snížené komunikační dovednosti. Suspektně zvažován autismus a dysfázie. Dítě dochází na logopedickou péči do SPC. Ve věku necelých 4 let byl vyšetřen v ambulanci dětského neurologa se závěrem hyperaktivita, autistické rysy, opožděný vývoj řeči, neurologický nálezn bez ložiskových změn, EEG v normě, vč. spánkového, vadí mu lidé, pláče, doma je klidnější.

Ve věku 4 roky byl chlapec vyšetřen dětskou psycholožkou v poradně APLA, zde jsou výsledky tohoto vyšetření:

Zpráva z psychologického vyšetření

Sociální chování: úroveň 8-10 m.

- **vůči rodičům:** sociální chování velmi málo diferencované, dovednosti týkající se sociálně-emoční vzájemnosti jsou výrazně omezeny (nesdílí zájmy, nesdílí pozornost, nenabízí, neposkytuje útěchu, nepoprosí o pomoc). Jednoduchým

sociálním hříčkám věnuje zájem, projeví radost, neinicuje je. Míč nehodí ani po pobídkách (nevěnuje mu pozornost).

- **vůči cizím osobám:** sociální kontakt nenavazuje, zcela ignoruje.
- **vůči vrstevníkům:** zájem projevuje o mladší děti, vezme je spontánně za ruku. Společná hra spíše paralelní.

Komunikace:

- **neverbální:** potíže s porozuměním významu komunikace. Často jde rovnou do afektu, místo aby se snažil o jakoukoliv komunikaci. Není schopen požádat o pomoc (poprosit, ukázat), maximálně **vyjádří potřebu fyzickou manipulací druhé osoby**, využívá cizí ruku i k ukazování. **Ano-ne nevyjádří pohybem hlavy.** Neukazuje ani nenatahuje ruku v imperativním ani deklarativním gestu. **Oční kontakt** neplní komunikační funkci, má pouze krátkodobý charakter. Schopnost sdílet pozornost s použitím gest a očního kontaktu není vytvořena, občas se podívá naznačeným směrem, výkon ale není konzistentní. Mimika není difencovaná, dokáže vyjádřit jen nelibost. Nespokojenost vyjadřuje také vokálním doprovodem. Pozitivní mimická interakce zřídka, po většinu času neutrální výraz. Spontánní neverbální komunikace – úroveň 8 m.
- **verbální: expresivně:** bilingvální prostředí, expresivně řekne 10 slov česky a 10 slov arménsky (dětská slůvka typu „máma, táta, auto, ham“). Při vyšetření pouze vokalizace a žargon. Úroveň expresivní řeči: 15 měsíců.
- **Receptivně:** matka má dojem, že základním pokynům rozumí, ale často na ně nereaguje. Na výzvu předmět při vyšetření nepřinese, v domácím prostředí hrnek a boty ano. Neukazuje části těla ani obrázky (ačkoliv je schopen je párovat). Doma velmi často nereaguje na verbální pokyn, působí dojmem, že neslyší. Při vyšetření ignoruje veškeré pokyny, nereaguje ani na svoje jméno (sporadicky zachycena reakce po velmi dlouhé latenci).

Úroveň receptivní řeči 10 - 12 měsíců.

Volná činnost, hra: věnuje se exploraci, činnost většinou nefunkční, po nácviku začíná jevit zájem o vkládačky. Stereotypní charakter hry nebyl zaznamenán. Při vyšetření jezdí s autíčky (manipulační hra se vztahovými prvky). Nevyžaduje pozornost, hra postrádá sociální aspekt. Úroveň hry: 10 - 15 měsíců.

Emocionalita: s výkyvy, náladový, někdy neklidný, mazlivý, časté jsou emoční rozlady (hlavně při nepředvídatelných změnách a narušení řádu), občas při frustraci kousne (např. při čekání), častý negativismus. Sebezraňování se nevyskytuje.

Adaptabilita: změny v činnosti nemá rád, vyžaduje řád, protestuje proti porušování vlastních denních rituálů (napoprvé protestuje proti jiné cestě, pak si zvykne a změnu již akceptuje). Problém je v přizpůsobení se požadavkům a osvojení si pracovního chování.

Vnímání:

- ***Zraková percepce:*** je velmi těžké upoutat chlapcovu pozornost, způsob zrakového vnímání značně nekonzistentní – příliš dlouho zrakem ulpívá na předmětu či se podívá příliš krátce.
- ***Sluchová percepce:*** hypersenzitivní na výraznější zvukové podněty, výrazně mimo normu (zvuk mikrovlnné trouby, zavírání dveří u tramvaje apod.), snaží se zakrýt si uši.
- ***Ostatní modality:*** mírně posunutý práh bolesti ve smyslu hyposenzibility.

Motorika:

- ***Hrubá:*** střídá nohy do schodů i ze schodů, chodí bez opory. Ovládá jízdu na odstrkovadle, na tříkolce nikoliv. Míč nehodí, nechytí, sporadicky kopne. Úroveň hrubé motoriky: 36 měsíců.
- ***Jemná:*** drobné korálky navléká, knoflíky nezapne. Úroveň: 36 měsíců.
- ***Grafomotorika:*** držení tužky naprosto neupevněné, nevytvořena schopnost grafomotorické nápodoby, nenapodobí ani čárání do kruhu. Spontánní kresba – čáranice (tři tahy) bez přítlaku, čára není viditelná. Odpovídá 12 měsícům mentálního věku bez motivace (nemá výdrž, tužku do ruky bere jen na několik sekund, činnost opouští, aniž by jí věnoval pozornost).

Imitace: schopnost nápodoby výrazně omezená, záleží na činnosti. Občas napodobí několik jednoduchých imitačních hříček, obvykle ne hned, ale s dlouhou latencí a nikoliv v interakci. ***Pohybová (vizuálně-motorická) nápodoba*** – vyžadovaná okamžitá nápodoba s výkyvy, napodobuje pouze naučené pohyby, ve školce se nechce účastnit cvičení. Úroveň 8 - 10 měsíců. ***Vokálně verbální imitace*** – úroveň 8 - 10 měsíců, velmi nekonzistentní výkon. Slova na požádání opakovat nechce.

Aktivita: hyperaktivita není extrémní, chvíle klidné činnosti, obzvláště zpočátku vyšetření, schopnost spolupráce minimální, doma ve strukturované situaci při odměnách začal spolupracovat. Pracovní chování - při změnách či nepředvídatelnosti situace mizí schopnost spolupráce, při volné činnosti leze po nábytku, nevydrží v delší interakci, za bonbón rychle vyřeší úkol, o který vůbec nejevil zájem (šlapal do krabice). Pokud je

úkol příliš těžký, projevuje nervozitu, nemá trpělivost experimentovat. Kvalita pracovního chování odpovídá 2 roků.

Abstraktně-vizuální myšlení: pětiprvkovou tabulku zvládá, třídí barvy, velikosti, zvládne skládačku s doplňováním obrázků, přiřazuje obrázky i předměty k obrázkům, dřevěné puzzle nikoliv. Úroveň 42 měsíců.

Sebeobsluha: toaleta – bez plen, potřebu naznačí postojem, neřekne si. Jídlo – nají se čistě lžící, pije z hrníčku, vidličkou nenapichuje. Oblékání – s pomocí, svlékne si kalhoty, nenazuje si boty, pouze sandály. Pevnější tričko nesvlékne. Úroveň 24 - 30 měsíců.

CARS (Škála dětského autistického chování): 42 bodů: výsledky svědčí pro **těžkou symptomatiku poruchy autistického spektra.**

Závěr: u dítěte se jedná o **dětský autismus s těžkou symptomatikou** (co se týče frekvence a tíže autistického chování). Vývoj dítěte je narušen v klasické triádě vývojových oblastí, a to ve schopnosti navazovat adekvátní sociální kontakt (**typ pasivní**) a přiměřeně komunikovat (**velmi omezená schopnost neverbálně komunikovat, afázie smíšeného typu – těžký deficit v porozumění mluvenému slovu a minimální verbální exprese**). Rozvoj představivosti je do značné míry omezen, schopnost imitace omezená, hra postrádá sociální aspekt. Nerozvinula se sociálně napodobivá hra, převládá jednoduchá, manipulační a vztahová činnost a explorativní krátkodobá aktivita.

Dle adaptability, schopnosti spolupráce, imitace a úrovně pracovního chování aktuálně **autismus nízkofunkční – nutný základní nácvik vytvoření pracovního chování a samostatnosti, běžná motivace ke zkoušení nových činností a pracovnímu chování chybí. Potřebná je vysoká míra vedení, nedostatečně vytvořený systém komunikace vyžaduje intenzivní nácvik funkční komunikace.** Rozumové schopnosti jsou nerovnoměrně rozvinuté, oscilují v pásmu 8 - 42 měsíců mentálního věku. Obecné fungování a orientační schopnosti dítěte odpovídají pásmu **středně těžké mentální retardace. Výhledově bude dítě potřebovat speciální školství.**

Doporučení:

- vzhledem k diagnóze a nerovnoměrnému vývoji kognitivních schopností je zapotřebí speciální péče i v rámci speciální školky. Při pedagogické intervenci

doporučuji postupovat dle podrobného **individuálního výchovně-vzdělávacího plánu**.

- vzhledem k nízkofunkčnímu autismu je nutné přizpůsobit program specifickým poruchy – aby pedagogická péče byla efektivní je **strukturované učení pro dítě nutností** (metodika, úprava prostředí). Začít s nácvikem pracovního chování a řízené činnosti – strukturované úkoly (krabice), úlohy musí být přiměřené mentálnímu věku.
- věnovat zvýšené úsilí nácviku **alternativní a augmentativní komunikace – denní režim, tabulka pro komunikační interakci (toaleta, pití, sladkost, hračka). Nácvik neverbální základní komunikace – ukazování, vyjádření souhlasu či nesouhlasu, očního kontaktu.**

Zpráva z průběhu pobytu Pavla v Mateřské škole LAUDOVA

Chlapec nastoupil v lednu, ve věku 3 roky a 2 měsíce, kdy měl za sebou neúspěšnou adaptaci v Mateřské škole na Dědině, zde se nepřizpůsobil, jeho chování bylo problematické, nekomunikoval, vypadal, jakoby neslyšel, **neměl žádnou diagnózu**. Vyšetření sluchu v únoru bylo v pořádku, na logopedii a foniatrii v březnu byl diagnostikován jako dysfatic – těžká dysfázie.

Brzy po nástupu bylo zřejmé, že se chlapec v dohledné době na prostředí školky neadaptuje. Denně s ním zůstávala matka, která za ním běhala, vodila ho, krmila, uklízela po něm hračky, oblékala ho. Chlapec vůbec nereagoval na své okolí, málokdy si všiml lidí okolo, silnější zvuky nebo některá barva ho dokázaly rozzlobit, potom **dostával záchvaty vzteku**. Projevoval velký psychomotorický neklid. Po třídě běhal bez cíle, zaujal ho pouze vláček s čísly a auta, která srovnával do řady. Hra nebyla funkční. **Vydával pouze různě vokalizované zvuky**, bez potřeby s někým je sdílet, ale byl rád, když je po něm někdo opakoval.

V březnu se nabídla studentka medicíny jako **asistentka**. Nepřetržitě ho opatrovala po celou dobu pobytu a díky tomu bylo možno nechat chlapce ve třídě bez matky. I přesto byla adaptace velmi obtížná, chlapec špatně reagoval, nechtěl se přizpůsobit režimu mateřské školy, dostával i nadále záchvaty vzteku a kousal. Do mateřské školy docházel jen 2-3x týdně ve dnech, kdy mohla také asistentka, protože **jeho samostatný pobyt ve třídě nebyl možný**.

Koncem března byla přizvána PaedDr. Čadilová na konzultaci a vyslovila podezření na dětský autismus. Následovalo odborné vyšetření PhDr. Kateřiny Thorové

v zařízení APLA a stanovena předpokládaná diagnóza - **Dětský autismus nízkofunkční**.

V týmové spolupráci PaedDr. Čadilové, speciálních pedagogů mateřské školy a osobní asistentky byl sestaven Individuální vzdělávací plán (**viz Příloha č. 13**). Postup probíhal v koordinaci s přístupem rodiny, především matky k dítěti a zároveň i několika intervenčních návštěv v domácím prostředí v rámci natáčení videozáznamů.

Ve třídě byl upraven prostor na práci u stolu – stůl rozdělen na tři polohy, zavedeno **strukturované učení** – krabicové úkoly (**viz Příloha č. 11 B**), vše zprava doleva (shora dolů). Pracoval vždy ve stejný přesně vymezený čas, měl své pracovní přesně uspořádané místo. To pomohlo k vybudování jistých mantinelů pro práci. Chlapec spolupracoval, snažil se, byl rád pochválen a pochvalu přímo vyžadoval, i odměnu, **přestal se vztekat**.

Dále byl **vytvořen režimový kalendář** - struktura času a práce – zpočátku jednotlivé činnosti během dne symbolizovaly věci – např. malý hrníček = svačina, rolička toaletního papíru = záchod atd. **Strukturována byla i místa ve třídě** ke hře, práci, běhání, lenošení a **viditelně vizualizovaný denní rozvrh**. Trvalo celé tři měsíce, než Pavel pochopil podstatu tohoto rozvrhu, jakmile ho ale pochopil, sám si ho hlídal. To mu velmi pomohlo v začlenění do režimu mateřské školy. Přijímal ho ale jen jako rozvrh, zatím pro něj **nebyl prostředkem komunikace**.

Na časové ohraničení činností byla používána minutka. Za jakoukoliv dobře provedenou činnost byl chlapec odměněn. Jeho chování se zklidnilo a projevoval se mnohem šťastněji.

Především díky osobní asistentce se postupně zvyšovala pasivní slovní zásoba, nejednalo se již pouze o podstatná jména, ale začínal rozumět i jednoduchým pokynům vysloveným i z několika metrů („zasuň židli, běž se umýt...“). Těmto pokynům rozuměl a adekvátně na ně reagoval, ale zpočátku jen pokud je vyslovila jeho asistentka. Na pokyny ostatních pedagogů reagoval jen zřídka.

Započalo se s **psaním denních zápisů o chování**, na jejichž základě bylo posuzováno případné negativní chování a co je spouští. Chlapec neměl potíže s přijímáním jakéhokoliv jídla. **Doporučen režimový kalendář i doma a na cesty (viz Příloha č.11 A)**.

Změny v navyklých rituálech snášel špatně. Např. bylo rozhodnuto, že bude nacvičen nový pozdrav – místo dosavadního mávání, které by v budoucnosti mohlo působit nepatřičně, dostal novou kartičku pro pozdrav – podání ruky. Pro chlapce je to

velká změna, je z toho rozčilený, křičí, hází kartičku do koše. Druhý den má sice stále ještě problémy s kartičkou pozdravu, ale už se s ní nechá dovést k učitelkám a podá ruku. Po pár dnech už kartičku pro pozdrav krásně přijímá.

V dalším školním roce byl opět zajištěn asistent. Režimový kalendář byl převeden na fotky hraček a činností, ale to odmítal, a tak byly nahrazeny piktogramy **z komunikačního systému VOKS**. Vzhledem k tomu, že s nimi už problém neměl, bylo možné **začít s prací na rozvoji alternativní komunikace**. Zpočátku jen základní výrazy, podstatná jména věcí, hraček, máma, táta a činnosti. Poté výrazy „CHCI, NECHCI, PROSÍM, DĚKUJI, POMOC“.

K dosažení jistoty, že si chlapec opravdu cíleně vybírá kartičku předmětu nebo činnosti, kterou upřednostňuje, bylo nutné dát mu vybranou věc, i kdyby se později vztekal, že to nechce. Např. při výběru hry v tělocvičně chtěl evidentně lézt na žebřík, ale, aniž se pořádně podíval, vybral si kartičku s houpacím koněm. Musel se tak i přes své protesty houpat po dobu časového limitu vyměřovaném písničkou z přehrávače. Tímto se naučil chápat, že musí být při výběru kartičky pozorný, aby dostal to, o co má opravdu zájem. **Časové vymezení činnosti je nutné**, aby se dítě necítilo ztracené v čase a nebálo se třeba činnosti, kterou po něm chce dospělý. Dítě tak ví, že až zazvoní minutka nebo dohraje písnička, je konec.

Postupně se chlapec učil **vybírat si odměnu** dle výběrové kartičky ze 2, pak 4 a nakonec až z 6 dobrot. Zvládl to velmi rychle – miloval jídlo. Po zvládnutí a spolehlivém používání podstatných jmen s pochopením byla **přidána slovesa** a na větěném proužku tak mohlo dojít ke **skládání věty**, např. „Chci napít., Chci auto., Nechci pracovat.“ atd.

Pak bylo nacvičováno čtení větěného proužku i **obráceně** – požadavek od pedagoga k dítěti, např. „Dej mi auto. Uklid' panenku“ Vše bylo vždy doprovázeno verbální komunikací s občasným pomáháním znakovou řečí - znakem do řeči – „děkuji, hotovo, konec.“ Pavel si začínal občas všímat dětí. Byl veselý, projevoval radost. Vytvořena **komunikační kniha (viz Příloha č. 6) a prožitkový deník**.

V dalších letech školní docházky byla přidávána **přídavná jména a předložky**. Opakoval i verbálně známé věty, ale nikdy to nepovažoval za smysluplný komunikační kanál. Při druhém odkladu bylo započato i **s globálním čtením**. Nacvičována samostatná práce za pomoci **kódovaných úkolů** = krabicové úkoly, které už dobře umí. Ty má připraveny pod „kódem“, což může být barva, tvar, číslice, písmeno apod.. Úkol v krabici má na sobě „kód“ a na stole před dítětem jsou také tyto „kódy“. Dítě si vezme

první „kód“, přiloží na krabici se stejným „kódem“, vypracuje samostatně úkol, odloží vlevo stranou, sejme „kód“ a dá do misky. Vezme ze stolu nový „kód“ a vše se opakuje. Tak vypracuje zpočátku 1 - 2 krabicové úkoly, postupně 5 - 6 úkolů dle možností a schopností dítěte.

S asistencí dospělého hrával s dětmi **jednoduché společenské hry** s předáváním čepice, a to jak u stolu tak i v herně a tělocvičně (to dítě, které je na řadě má na hlavě čepici a na stole je jeho fotografie, při předávání čepice spoluhráči se na něj musí podívat a dospělý současně otočí fotografii na druhou stranu, kde je fotka spoluhráče).

Rád se s dětmi honil, ale jen měl-li on sám náladu. Zcela samostatně a beze strachu se pohyboval po celé třídě a zahradě. S dopomocí – asistencí po ostatních třídách a prostorách ve škole a blízkém okolí školy. **Působil spokojeně**, ale nálady se často měnily – **utíkal do svého světa**. Měl některé zautomatizované stereotypy, ale měnil je.

Chlapec ukončil docházku v sedmi a půl letech a šel do přípravné třídy ZŠS Alžírská.

Závěrečné hodnocení dosažených výsledků po čtyřleté docházce do mateřské školy:

Chlapec se dokáže přizpůsobit požadovanému režimu, pokud ho má krok za krokem **vizualizovaný** a předvídatelný.

Velmi dobře se **motivuje** jídlem. Naopak nemotivující je opakované zadávání úkolu, velmi rychle se učí a vyžaduje neustále nové úkoly, aby se musel zamyslet. Jinak je jeho výkon špatný a tempo velmi pomalé. Plní až pět krabicových úloh zcela samostatně, sám si kontroluje 1 – 5. Za úkoly odměnu nevyžaduje, ale někdy je pro zrychlení tempa i správnosti plněných úloh potřeba. Ovšem i při samostatné práci si často žádá očním kontaktem ujištění, kývnutí. Tato forma podpory se mu špatně ubírá, bez ní se začne zlobit.

Imitace – napodobování je závislé na momentální náladě. Zvládá většinu tělovýchovných prvků, opakuje gesta, někdy i hru dětí – vozí kočárek, žehlí, míchá apod. Zatím se nedaří rytmická imitace – jen nahodile.

Sociální oblast – sám nejde do kontaktu s dětmi, ale je schopen hrát s nimi u stolu společenskou hru. Vyhledává známé dospělé na mazlení (zvláště má-li pracovat), ale vyhledává je, i když něco potřebuje. Vyzývá ke hře – honění, lechtání,

mazlení. V poslední době chodí i sám k dětem a objímá je, hladí. Dětem neubližuje, hru jim nekazí, stavby neboří – vyhne se jim.

Sebeobsluha – nemá problémy s oblékáním, skládáním oblečení. Jí přiborem, samostatně, jí všechno (nemusí sladká jídla, ale zvládne), rád si přidává. Hygienu zvládá také sám. Vše po sobě uklízí, jen když chce zlobit, tak zkouší dospělé, ale uklidí vše a bez záseků.

Kresba, grafomotorika – kreslí velmi nerad, ale je schopen podle procesuálních schémat nakreslit zcela samostatně a i rychle, např. postavu, slunce, brouka, geometrické tvary, květinu atd. Bez předlohy nakreslí i hlavonožce, ale spíš jen čárá. Barvy nestřídá a rozlišuje jen pasivně. V grafomotorice zvládá čáranice, kruh, čáry, oblouk horní a dolní, ale jen s motivací.

Abstraktně-vizuální myšlení – pozná, co do skupiny obrázků nepatří, ale pouze v oblasti jídla. V případě jídla pozná i to, že jídlo nepatří do ostatních skupin.

Přiřazuje stejné obrázky. Lehká zadání z didaktické hry Logico Primo zvládne i bez dopomoci, většinou si ale žádá vedení. Počet 1 – 3 jen naznačuje.

Pokud jsou mu na počítači napsána zcela nová slova, která jsou přečtena s pedagogem, poté jsou rozházena, dokáže je bezpečně a samostatně přiřadit k obrázkům, se kterými jindy nepracuje. Plete jen jednoslabičná slova. Při nácviku globálního čtení se známými obrázky nikdy úkol bezpečně nesplnil, nebaví ho, chybuje.

Zajímá se jen o nové a těžší úkoly.

Zpočátku neměl rád práci na počítači, nyní má některé oblíbené úkoly, ty zvládá zcela samostatně a bezchybně. U nových úkolů mívá problém se soustředěním a prací s myší. Počítač pro něj není příliš velká motivace.

Shrnutí – Pavel je pohodový, pokud jsou uspokojovány jeho potřeby (hlavně jídlo), ale i náladový (nemoc, nepřipravené změny, novoty apod.). Občas jde do afektu v případě, že se cítí ohrožen a může být agresivní – kouše sebe, triko, ale i osoby v okolí). Je typ spíše pasivní.

Hodnocení funkčnosti nastaveného komunikačního systému VOKS:

Pavel má **komunikační knihu**, kterou používá pouze v případě, že jsou pravidla nastavena a on musí komunikovat. Je to oblast jídla – ta je velmi motivující, musí si vždy vybrat hru, činnost. Pokud chce pomoci, musí si o to požádat, když není po ruce kniha, obstojně zvládne slovo „Pomoc“.

Vybírá si odměnu. Požádá některého z pedagogů, zda si může jít přidat jídlo. Předá kartičku s větou „Chci přidat“, pedagog se zeptá: „Chceš přidat?“ a on musí

kývnout (umí velmi dobře neverbální ANO – NE). Následuje dotaz: „Co chceš přidat?“, odpoví: „Papat“ (to je jakékoliv teplé jídlo), „Pití“ nebo „Chleba“. Tato slova umí s ohledem na těžkou formu dysfázie velmi dobře. Pokud chce odměnu, odpoví na dotaz: „Co chceš?“, „Bonbon“. Rozumění těmto slovům chce větší míru fantazie, ale umí je.

Rozumění řeči je na výborné úrovni. Rozumí nejen pokynům, ale i složitějším větám. Je rád, když je mu dána taková forma důvěry, že se s ním mluví jako s chlapcem jeho fyzického věku. Pokud je komunikace příliš ponižována, začíná se zlobit.

Neverbální komunikace: imperativně ukazuje. Když opravdu něco chce (jídlo), je schopen i zkontrolovat, zda dotyčný sleduje. Je již schopen konzistentního očního kontaktu, ale jen když má dobré dny. Jinak se musí stále povzbuzovat. Zvláště jde-li o sdělení od pedagogů k chlapci, musí si o oční kontakt obvykle důsledně říci – snížením pozice těla a verbální pobídkou: „Podívej se na mě!“ Potom rozumí a splní, kývne nebo zavrtí hlavou.

Velmi dobře reaguje, pokud si smí sám zvolit z nabízených možností („chceš to nebo to“), ale příkazy také zvládá.

Oční kontakt má komunikační význam – výzva ke kontaktu, hře, žádost, dotaz typu: „Můžu si vzít koblihu?“. Pavel si vždy požádá.

Ovšem každý rok po nástupu nové asistentky začalo vždy období opětovného nastavování mantinelů, pokaždé si vyzkoušel, kolik mu bude povoleno. V tomto období přechodně křičí, kouše (asi jeden až dva týdny).

Verbální komunikace: vysloví několik slov (viz výše), ale potřebuje motivovat. Stalo se, že si zkoušel v herně některé slabiky (pa, pa, pa, ba, ba...), když byl sám. Působí dojmem, že by rád mluvil. Snad udrží zájem a nevzdá to.

Díky **komunikačnímu systému VOKS** došlo u Pavla ke **spoustě úžasných pokroků a změn**, které byly zpočátku nepředstavitelné. Na začátku to byl chlapec, který vůbec nereagoval na své okolí, byl naprosto nesamostatný, prožíval těžké afektivní záchvaty, nedovedl vyjádřit své potřeby a přání. Na konci pobytu v mateřské škole je to chlapec, který se **naučil používat náhradní formu komunikace**, velmi se **osamostatnil**, jeho afekty jsou již spíše výjimečné, dokáže porozumět většině věcem, které jsou mu vizualizovány, baví ho plnění různých úkolů, naučil se **vyjadřovat vlastní rozhodnutí**, zda něco chce či nechce, což přispívá i k jeho větší **nezávislosti**.

Honzík.

Diagnóza: dětský autismus nízkokofunkční.

Rodinná anamnéza: bilingvální rodina – matka Češka, účetní, (hovořila česky a anglicky) a otec Australan, programátor, (hovořil jen anglicky), mladší, zdravý bratr, hovořící oběma jazyky.

Osobní anamnéza: těhotenství i porod v pořádku. V 15 měsících rodiče zaznamenali opožděný vývoj řeči, okolo druhého roku byli již vážně znepokojeni jeho nerozvíjející se řečí. Honzík málo reagoval na řeč, pokyny, menší neverbální komunikace. Na dvouleté prohlídce u pediatra byla doporučena speciální vyšetření. Hlavní problém rodiče viděli v nepostupujícím vývoji řeči, nedostatečné schopnosti spolupráce a neschopnosti imitace.

Byl vyšetřen na foniatrii se závěrem – normální sluch, dále na psychologii se závěrem – disharmonický vývoj, suspektně porucha autistického spektra. Bylo doporučeno vyšetření v Poradenském středisku APLA, kde mu byl **ve věku necelých tří let diagnostikován dětský autismus**. Ve stejném období absolvoval i neurologické vyšetření se závěrem – EEG v mezích normy, neurologický nález bez ložiskových změn.

Od tří let navštěvoval speciální program pro děti s autismem v Dětském rehabilitačním stacionáři, v necelých šesti letech nastoupil do speciální třídy MŠ LAUDOVA.

Vývoj motoriky: v 11 měsících samostatná chůze, bez problémů se stabilitou, vždy období ne příliš nápadných motorických stereotypů.

Vývoj sociálního chování: běžné chování, vyžadoval nošení, chtěl spát s rodiči. Sociální úsměv přítomen, ruce na pochování natahoval, vyžadoval pozornost, měl radost z přítomnosti blízkých osob. Nerozvíjející se sociální kontakt znepokojující až v souvislosti s nepostupujícím vývojem řeči.

Vývoj komunikace: neverbální: oční kontakt se zdál v prvním roce v normě, poté menší frekvence, snížila se pružnost očního kontaktu. Ukazování omezené, používal ho spíše v imperativní funkci (k vyjádření žádosti). **Verbální:** žvatlání až od 28 měsíců, ale nijak výrazně. V 18 měsících naznačeno několik slůvek, okolo dvou let přestal slůvka zcela používat První slabiky od dvou a půl let. Vývoj řeči stagnuje. Obtíže v oblasti vyjadřování i porozumění.

Vývoj herních aktivit: bez výrazných stereotypů, vyhraněný zájem o vlaky a auta od cca dvou let, funkční hra s autíčky, zájem o interaktivní činnosti minimální. Zrakové autostimulační činnosti pozorovány od dvou a půl let. Řadil věci do řad do tří let.

Vývoj emocionality: běžné projevy, od dvou a půl let více sebeprosazování a negativismu. Okolo třetího roku četné projevy negativismu, prosazování vlastní vůle. Síla projevů přiměřená věku, celková usměrnitelnost zhoršena kvůli nedostatečně rozvinutým komunikačním dovednostem.

Zpráva z kontrolního psychologického vyšetření 4 roky a 9 měsíců:

Sociální chování: kvalita sociálního kontaktu 8 – 14 měsíců

- ***k rodičům a osobám blízkým*** – mazlivý, o kontakt stojí, k rodičům výběrový vztah, blízké a známé osoby vnímá jako bezpečnou základnu. Při vyšetření málo věnuje pozornost interakci, nerozvíjí sociálně-komunikační kontakt, používá ruku druhé osoby, oční kontakt málo frekventovaný. Sociální dovednosti nerozvinuté – neposkytne útěchu, nepodělí se, ani na výzvu. Vyžádá si pomoc, předměty na ukázkou ale nenosí. Aktivita vedoucí k prostému sdílení pozornosti nebyly pozorovány.
- ***k cizím lidem*** – při vyšetření neznámé osoby spíše ignoruje, nenavazuje spontánně kontakt. Na snahu o interakci většinou nereaguje, věnuje se svým aktivitám. Zamává na výzvu, sociální úsměv chybí. Upřednostňuje plnění úkolů před interakcí.
- ***k vrstevníkům*** – běhá rád paralelně s dětmi, pravidla her nechápe, na výzvy dětí k další hře nereaguje, ztratí zájem o děti, neumí se podělit. Do kolektivních her s pravidly se pasivně zapojuje, často princip nepochopí. Do naučených her se zapojuje. Venku na hřišti upřednostňuje vlastní aktivity, rád se zapojuje do pobíhání.

Komunikace:

- ***neverbální:*** používá čteně ruku druhé osoby k vyjádření žádosti (odvede, kam potřebuje; použije ruku). Používání cizí ruky upřednostňuje před ukazováním. Během vyšetření ukazování nezaznamenáno. V knížkách ukazuje (ne na pokyn). Oční kontakt značně nekonzistentní, neplní komunikační funkci, chybí sociální odkazování, sdílení pozornosti zvládl (podívá se směrem ukazování na úrovni 1. stupně). Během vyšetření zaznamenán jen oční kontakt považovaný za

sociálně- vzájemný. Poprosí ve formě žádosti, zamává na výzvu. Úroveň 10 – 12 měsíců.

- **verbální: expresivně:** používá nekonzistentně dvě slůvka s významem. Úroveň exprese – 10 měsíců.
- **Receptivní složka řeči:** občas zareaguje na zákaz, občas na jméno. Na jednoduché základní pokyny nereaguje. Reakce na mluvené slovo s velkými výkyvy, při vyšetření často vůbec nereaguje, nezaměří sluchovou pozornost. Celkově komunikace a následná spolupráce vážne. Někdy na pokyn reaguje, odhadne požadavek z kontextu situace a z gesta. Na výzvu obrázek ani části těla neukáže. Úroveň receptivní řeči 8 – 10 měsíců.

Hra, volný čas: má rád počítačové hry, klidně vydrží až dvě hodiny. Plní úkoly, ale nechápe soutěž. Při vyšetření funkční hra – staví koleje, lego vláček, hraje si s dětským počítačem. Staví z Dupla. Autostimulační pozorování. V televizi sleduje animované pohádky, hrané filmy téměř ne. Zaujmou ho technické předměty: vrtulka u bublifuku na baterky, hodiny, mobil apod. Hra hůře odklonitelná, má tendenci ulpívat na oblíbené činnosti. O interakční aktivity nemá zájem (házení míčem, kooperace u činnosti). Úroveň kvality hry 24 měsíců.

Sebeobsluha: umí se najíst sám (lžící), vidličkou napichuje, nekrájí. Dokáže se svléknout sám, při oblékání málo kooperuje, ve školce zvládne kalhoty, triko s pomocí, nazouvací boty zvládne. Pleny nemá, ani v noci, nehody sporadicky. Potřebu vyjádří jen ve známém prostředí. Úroveň 30 měsíců.

Emocionalita: při vyšetření klidný, spokojený, věnuje se svým aktivitám, emoce projevuje minimálně. Dle reference rodičů doma občas mírně bouchá hlavou při frustraci. V kolektivu nebo s bratrem plácne dítě při přetahování o hračku. Neprojevuje adekvátní strach, většinou neanticipuje nebezpečí. Vnímá negativní situace ve filmu, tyto scény nemá rád, film potom odmítá.

Vnímání:

- **zraková percepce:** velmi málo fixuje zrak na předkládané předměty, reakce velmi nepružná. Na druhou stranu pozorována četná autostimulační zraková činnost – pozorování předmětů s mhouřením očí a měněním úhlu pohledu na předměty.
- **sluchová percepce:** na verbální podněty reaguje minimálně, na zvuky i verbální pokyny s výkyvy a latencí. Silný hluk mu začal vadit (pout', houkání vlaku), reaguje pláčem.

- ***ostatní modality:*** vadí mu špína na rukou. Zdá se, že bolest cítí přiměřeně, reaguje pláčem. Hodně vybíravý v jídle, ve školce jí lépe. Předměty nadměrně neočichává ani neolizuje.

Abstraktně-vizuální myšlení: zkoumá a aktivuje různé přístroje a technické hračky, řídí se vhladem, dobře zvládá počítačové hry, při vyšetření složí puzzle, spíše jednodušší nebo známé. Má dobrou vizuální paměť. Přiřazuje brskně barvy, písmena, číslice, stejné obrázky. Úroveň odpovídá věku.

Motorika: aktuálně bez motorických stereotypů, při vyšetření se chvíli točí.

- ***hrubá motorika:*** jezdí na kole s přídatnými kolečky, nevydrží dlouho. Do schodů střídá nohy, jezdí na koloběžce. Ze schodů taktéž střídá nohy, chůze nekoordinovaná. Na procházce daleko nedojde, nechce příliš chodit. Běhá, na jedné noze postojí s přidržováním. Rád skáče na trampolíně (vydrží až hodinu). Míč hází směrem, chytí do náručí, je zapotřebí hodně pobízet, pohyby nekoordinované. Úroveň 36 měsíců.
- ***jemná motorika:*** nůžky při vyšetření nechce, doma stříhá, tvar nevystřihuje, aktivita ho nebaví. Korálky drobné navleče, testové knoflíky zapne. Úroveň 42 měsíců.
- ***grafomotorika:*** o grafomotorickou činnost nemá zájem. Tužku při vyšetření taktéž odmítá. Ve školce má rád výtvarné techniky, účastní se činností, symbolická kresba chybí. Doma spontánně nekreslí. Ve školce grafoelementy, dokreslí prvky. Orientační úroveň 30 – 36 měsíců.

Aktivita: nedokáže se soustředit na činnosti, které ho nezaujmou. Činnost odmítne. Četné odklony pozornosti. Okolí pozornost věnuje, najde se celkem hodně činností, které ho zaujmou. Když ho něco zaujme (dráha, počítač), vydrží se aktivitě soustředěně a klidně věnovat. Schopnost řízené spolupráce omezená, spíše plní úkoly, interaktivní činnosti jsou nejvíce problémové. Pracovní chování je částečně vytvořeno, sedí při plnění úkolů na židli, nevydrží čekat, splnil na požádání několik úkolů. Pružnost pozornosti velmi omezená, při nechuti k aktivitě se natáčí jiným směrem, odstrkuje, odmítá úchop, reaguje pasivním negativismem. Bez výrazné hyperaktivity. Úroveň pracovního chování 18 – 24 měsíců.

Adaptabilita: při vyšetření se prostředí přizpůsobí bez problémů. Nelpí na dodržování denního režimu. Ulpívá na činnostech, kterým se věnuje, potíže přizpůsobit se nové, hlavně interakční a pracovní situaci, má potíže pružně se adaptovat na

spolupráci. Ve chvíli vyslovení požadavku je adaptabilita problematická, často ignoruje. Změny prostředí zvládá dobře, účastnil se Školy v přírodě, zvládl dobře.

Imitace: imitace zraková – při vyšetření imituje jednoduché pohyby (zvedne ruce, zatleská, dotkne se nosu). Opakuje činnosti, ke kterým je motivován a řídí se vzhledem. Úroveň 18 měsíců.

Imitace verbální – občas opakuje podle televize, počítače (čísla, písmena, více z angličtiny). Úroveň 15 měsíců.

CARS (Škála dětského autistického chování): 40,5 bodů.

Závěr: chlapec s dětským autismem a jasně rozvinutou symptomatikou autistického chování. Dle adaptability autismus nízkofunkční (vývojová afázie smíšeného typu, nerozvíjí interakci, sociálně-komunikační kontakt a neverbální komunikace jsou slabé).

Výkon dítěte značně nerovnoměrný v závislosti na vývojové oblasti, odpovídá aktuálně mentálnímu věku **10 – 60 měsíců mentálního věku**, markantní **těžký deficit v oblasti řeči**, sociálním chování a spontánní imitaci. Výkon v neverbální složce intelektu **dosahuje rámcové normy**.

Péče o dítě je **velmi náročná z důvodu pervazivní vývojové poruchy**, dítě **potřebuje speciální péči a vzdělávací program specifický pro děti s autismem**, vzhledem k situaci s pomocí asistenta v rámci integrace do speciální třídy. **Výhledově doporučena speciální třída pro děti s autismem.**

Pedagogické hodnocení pobytu Honzíka ve Středisku DAR:

Do Střediska Honzík nastoupil ve 3 letech. Při individuálním učení plnil **strukturované úkoly**, což zvyšovalo úspěšnost v porozumění jejich plnění, zaměřené především na rozvoj myšlení, vnímání, poznávání a nápodobu. Jeho silnou stránkou je skládání puzzle, rozlišování obrázků lišících se v detailech. Nácvik a následné procvičování těchto úloh vyžaduje individuální přístup. Velmi rád ukazuje prstem na obrázky a naznačuje počítání.

Je žádoucí vybírat vhodné krabicové úlohy s aktivní chlapcovou spoluprací, proto jsou části ze strukturovaných úkolů určené ke třídění posílané autem, vlakem, v krabici s víčkem nebo v průhledné lahvičce s víčkem.

Honzík si sice oblíbil **napodobování nálad** druhých lidí (radost, pláč, zlost), sám však tyto emoce nepředvede. Rád zkouší před zrcadlem za pomoci dospělého imitovat různé výrazy tváře, které musí být doprovázeny hlasem nebo vokalizací pro

upoutání jeho pozornosti. Získat jeho pozornost se daří jakoukoliv pro něj zajímavou vokalizací, např. kýchání, kašlání, má rád činnosti, při kterých se vydává zvuk. A naopak, on sám často navazuje kontakt právě za účelem opakování pro něj zajímavých vokalizací.

Komunikace: velké problémy má chlapec s **receptivní složkou řeči**. Na oslovení reaguje téměř vždy, pokud není příliš zabrán do hry či jiné činnosti. Na výzvy podávané pouze slovně však nereaguje, pedagogové se snaží svou řeč doprovázet znaky MAKATONu, ovšem bez většího úspěchu. **Expresivně** Honzík neužívá ve stacionáři téměř žádná slova. Umí vyjádřit „ne“ zavrtěním hlavy a intonací. **Neverbálně** poprosí, je schopen ukázat směrem, kde se nachází předmět, o který žádá a říct „to“, což je jediné slovo, které zde používá.

Začal se u něj podporovat způsob komunikace prostřednictvím systému **VOKS**. Byla mu **založena komunikační knížka**, ze které aktivně vybíral různé činnosti, hračky, jídlo. Pochopil princip výměny a osloví kohokoli z personálu, kdo je nablízku. Po počátečním úspěšném používání této komunikace došlo k náhlému obratu a Honzík **přestal knihu používat**. Tak mu byl snížen počet obrázků v knize a byly využívány hlavně tabulky nalepené na stěně, které jsou viditelnější. Při předávání kartičky vzniká **oční kontakt**, pokud dojde k výběru jeho velmi žádané činnosti. Pokud není činnost motivující, oční kontakt nenavazuje, spíše neverbálně poprosí či osobu odvede. Dospělý musí čekat, až se na něj Honzík podívá a poté jeho žádosti vyhoví. Tímto způsobem došlo ke zlepšení očního kontaktu. Svačinu si vybírá z tabulky, pití také zvládá, ale potřebuje delší čas na zkoncentrování pozornosti.

Rozhodující pro jeho další vývoj je podpora alternativní komunikace prostřednictvím VOKS.

Zpráva z pobytu Honzíka ve speciální třídě Mateřské školy LAUDOVA:

Honzík nastoupil v září ze stacionáře DAR, v 5 letech a 11 měsících. Rozuměl pokynům jak česky, tak i anglicky. Nepravidelně používal verbální řeč – střídal angličtinu a češtinu – anglicky „no, yes, okey, boy, girl, car“ atd., česky – „né, auto, dej, pomoc, prosím“ atd.. Už uměl **používat režimový kalendář**, měl **komunikační knihu**, ale používal ji velmi sporadicky, **znal vizualizaci** a byl zvyklý pracovat ve **struktuře**. Na základě doporučení z psychologického vyšetření v APLA byl speciálním pedagogem vypracován Individuální vzdělávací plán (**viz Příloha č. 14**).

Chlapec byl poměrně náladový, a tak se úspěšnost při plnění individuálních úkolů odvíjela od jeho aktuální nálady. Nové věci se většinou trénovaly až od úterý, v pondělí na něm byla znát víkendová pauza. Do ničeho se mu nechtělo, při každém požadavku byl plačtivý a stále opakoval „ne“.

Honzík měl problém v novém, neznámém prostředí s vyjadřováním potřeby jít na WC. Pokud byly dveře na WC zavřeny nebo při pobytu venku, nekontaktoval dospělého a nevšiml-li si dospělého signálu z postoje těla, došlo k nehodě. Pomocí systému **VOKS** s ním bylo nacvičeno vyjádření této potřeby.

Na dveře WC byl umístěn symbol „záchod“ a Honzík měl zmenšený symbol na své komunikační tabulce tak, aby byl co nejrychleji k dispozici. Zpočátku s ním pravidelně chodil dospělý – oznámil mu, že půjdou na záchod a ukázal mu obrázek toalety, pomohl mu ho odejmout z tabule a doprovodil ho na toaletu. Postupně byl veden k tomu, aby si obrázek toalety sundával sám a dospělý jen asistoval opodál. Za **samostatné** použití symbolu byl nejprve odměňován sladkostí, později již jen slovně. Symbol byl umístěn do jeho komunikační knihy a chlapec tak měl možnost vyjádřit svou potřebu kdekoliv, i v neznámém prostředí.

Zpočátku si hrál sám a paralelně vedle dětí. Je velmi hravý, střídá mnoho hraček, ale někdy ulpívá na jedné činnosti a odstrkuje každého, kdo by mu do ní chtěl zasahovat. Rád pracuje se stavbami na způsob mostů, a pak sleduje očima skrze díry ve stavbě, co se tam skrývá. Pokud se zabere do oblíbené činnosti, nerad ji opouští a má-li přejít k jiné aktivitě, reaguje velmi negativně – zlobí se, křičí „ne“ apod. Osvědčilo se **používání minutky** – po zazvonění je mu řečeno: „Konec, Honzíku“ a je mu ukázána kartička s další činností, a pak již přechází celkem ochotně.

Po splnění individuálních úkolů si může za odměnu vybrat hru s oblíbenou hračkou, což je např. přesýpací tyčinka, foukadlo, nafukování balónku nebo oblíbenou činnost, nejčastěji běhání. Ještě raději má, když někdo naznačuje, že ho honí. Rád skáče na trampolíně nebo se houpe na houpadle, ale tyto činnosti mu většinou musí být nabídnuty výběrem z piktogramů činností.

Honzík byl již obeznámen s používáním **komunikačního systému VOKS** a používal ho aktivně, hlavně jako žádost o jídlo nebo o pití. **Komunikaci výměnnou obrázků upřednostňoval před ukazováním.** Bylo potřeba tuto komunikaci rozvíjet a k výběru jídla přidat výběr hraček, herních a jiných činností, odměn, kam se půjde na procházku (využívány fotografie míst, kam se chodí).

Při nácviu **receptivní** formy řeči, tedy porozumění byly nejprve využívány předměty a jejich vyhledávání na slovní pokyn „Dej mi...“, kdy před něho byly položeny dva předměty. Při pokládání byly slovně pojmenovány a vzápětí bylo řečeno „Dej mi...“. Když předmět bezpečně poznal a podal ho, byly postupně nahrazovány obrázky a také fotografiemi známých osob, zvířat atd. Vedle pokynu „Dej mi!“ se začal používat pokyn „Ukaž!“. Zpočátku byl každý správně podaný obrázek odměněn sladkostí, s přibývajícím úspěšností slovní pochvalou.

Honzík rád sfoukává svíčky. Na podzim, když slavil narozeniny, maminka přinesla do školky dort a učitelka na něm několikrát zapalovala svíčky a on je s radostí sfoukával. O samotné jedení dortu však zájem neprojevil.

Jídlo je vůbec problém. Maminka připravila pro učitelky **tabulku chutí**, kde jsou kolonky – má rád – neutrální – nemá rád, ale stejně i zde to závisí na jeho momentální náladě. Honzík musí mít na hlavní jídlo při obědě trojdílný talíř a každou část jídla má oddělenou.

Vzhledem k tomu, že jí velmi málo běžných jídel, zato miluje téměř cokoliv sladkého a nezdravého, má před sebou na stole stojánek, na kterém jsou připevněna tři barevná víčka z PET lahví, vedle stojánku má položen nějaký pamlsek. Za každou snědenou lžící se odebere jedno víčko a po snědení tří lžící si může vzít sladkost. Postupně jsou víčka přidávána. Pokud mu jídlo zachutná, pokračuje v jídle dál a další pamlsek již nepožaduje. Při jídle používá pouze lžící a vidličku.

Po počáteční adaptaci si začal všimnout dětí a neverbálně je vybízel k honičce. Byl schopen postupně akceptovat požadavky na něj kladené a přizpůsobovat se práci v kolektivu. Nerač pracoval, ale byl-li dobře motivován, tak pracoval s porozuměním – **strukturované učení**.

Začal často používat **slovo „ne“**, když něco nechtěl a to i v situacích, kdy šlo o jeho bezpečnost a dospělý nemohl ustoupit. Aby u Honzíka nedošlo k zafixování pocitu, že dělá všechno špatně, bylo potřeba mu zdůrazňovat, co dělá dobře, např. „Ty hezky sedíš, hezky lezeš jenom nízko“. To vyvolávalo **pozitivní zpětnou vazbu**. Když už bylo použito „tohle nesmíš“, bylo nutné mu nabídnout jinou variantu „dělej tohle“. Bylo potřeba vyslovené opakovat několikrát, stále se stejnou intonací, aby ho to nemátlo a čekat na jeho reakci, která byla, jak je obvyklé u dětí s autismem, pomalejší. Tento způsob pozitivního usměrňování nevyvolával negativní afekty, na rozdíl od přímého zákazu.

Samozřejmě se nacvičovaly i situace, kdy je „ne“ nutná odpověď na požadavek nebo situaci. Například, když přišel po několikáté s kartičkou sladkosti, byl mu ukázán prázdný pytlík od sladkostí, takže případný hněv se soustředil spíše na pytlík než na dospělého a také zabíralo, pokud mu byla nabídnuta jako varianta jiná oblíbená činnost.

Honzík sice uměl říkat „ne“, ale kývání nedokázal, takže bylo potřeba ho s ním nacvičit. Nácvič probíhal tak, že si k němu dospělý sedl, ukazoval mu předmět, který chlapec chtěl a opakoval: „Chceš to, ano, ano, ano?“ a přitom stále kýval hlavou. Po určité době Honzík alespoň lehce přikývl.

Pracoval na počítači, měl svůj oblíbený program „Veselé motory“ a pracoval s ním úplně samostatně. Pod vedením pracoval i s jinými edukačními programy pro děti - „Pro nejmenší“, „Beruška“.

Měl potíže s držením tužky, chyběl správný úchop, sklon i přítlak. V polovině roku se ho podařilo nastavit, ale nestačil si jej zautomatizovat.

Ukončil docházku a nastoupil do přípravy pro děti s autismem při ZŠŠ Rooseveltova.

Hodnocení funkčnosti nastaveného komunikačního systému VOKS:

Honzíkova řeč je hůře srozumitelná – zrychlené tempo, vynechávání hlásek, nesprávná výslovnost některých hlásek, současně je dost nejistý a úzkostný z nových situací, věcí a míst, je proto pro něj velmi důležitou jistotou jeho **komunikační kniha**. Jejím prostřednictvím může vyjádřit své pocity, potřeby a přání i v případech, které by pro svou nesrozumitelnost byly pro něho velmi stresující a mohly by vést až k afektivnímu chování.

Další jistotou je pro něho **vizualizovaný denní rozvrh**. Pokud ho čeká nějaká změna denního režimu, která se mu včas zobrazí v denním rozvrhu, dokáže ji akceptovat. Zvláště když má průběh této situace (např. výlet) schematicky zobrazen v přenosné komunikační tabulce.

Také **oční kontakt** navazuje zvláště při podávání obrázku se symbolem, v ostatních případech je někdy potřeba ho upozornit.

U chlapce se osvědčilo také používání **prožitkového deníku**. Díky němu dokáže sdílet své zážitky z mateřské školy s rodinou a naopak. Pro většinu dětí s autismem je čas „tady a teď“, proto je potřeba, aby **viděly** prožité situace formou fotografií nebo obrázků s piktogramy (obrázek toho, co dělal, fotografie toho, s kým to dělal a obrázek toho, co k tomu používal).

Komunikační systém VOKS rozhodně přispěl k Honzíkově lepší orientaci v prostředí, zlepšení sdílené komunikace, používání verbální komunikace a posílení jeho sebevědomí.

4.5 Závěry šetření

Cílem praktické části bylo hledání odpovědí na otázky, co přinese zařazení dítěte s PAS do speciálního zařízení po stanovení diagnózy a jak mu může pomoci nastavení správného komunikačního systému týmem odborníků.

Z předcházejících kazuistik obou chlapců jasně vyplývá, že před jejich příchodem do speciálního zařízení měli poměrně **závažné problémy** se zvládáním běžných situací všedního života. Rodina nebyla na jejich chování připravena a neuměla si s ním poradit. Většinou se pouze snažila o určité usměrňování jejich chování, které ovšem vyvolávalo spíše negativní reakce. Stálé neúspěchy jejich výchovného působení postupně vyvolávaly v rodičích únavu, frustraci až rezignaci. Pocit, že se nedokážeme domluvit s vlastním dítětem, které milujeme, musí být velmi zatěžující.

Tyto rodiny měly ovšem štěstí, že žijí v době, kdy je diagnóza dětského autismu již poměrně známá a kdy je mnoho odborníků, u kterých je možné najít pomoc. Nejde však pouze o stanovení diagnózy, ale hlavně o způsob, jak se s těmito dětmi **naučit žít**, jak se **vzájemně pochopit**, jak postupovat, abychom je naučili v co nejvyšší možné míře **samostatnosti a nezávislosti**. A právě v tom mohou rodičům pomoci speciální pedagogové v různých zařízeních rané péče či mateřských škol.

Děti s autismem **nechápu význam komunikace, nemají potřebu sdílení, nerozumí tomu, co slyší**. Pokud si v mozku nespojí slyšené s viděným, nechápu, co si mají pod tím slovem představit, proto si toto slovo nedokážou zapamatovat a nenaučí se ho ani používat. A tak je nutné **hledat náhradní, případně doplňující komunikační systémy**.

V Mateřské škole Laudova se osvědčilo u dětí s autismem **používání komunikačního systému VOKS**, což dokládají i popsané kazuistiky obou chlapců. Cílem speciálních pedagogů ve vztahu k rodině dítěte s autismem je snaha přesvědčit je o pozitivních výsledcích používání VOKSu, třebaže je spojeno s určitými nároky na

jejich čas, pohodlí a zvyky (výroba komunikačních knih, tabulek, vizualizování denních režimů apod.). Většina rodičů se naštěstí nezdráhá obětovat volný čas těmto aktivitám, když vidí, jak se jejich dítě mění, mohou se s ním dorozumět, někteří se konečně mohou odvážit brát děti do společnosti, bez obav z případných afektů v chování apod.

A to je velmi důležitou podmínkou úspěšného nastavení alternativního komunikačního systému – aby k němu dítě **mělo přístup a mohlo ho využívat vždy, v každém prostředí a každé situaci**, tak jako běžně se vyvíjející dítě může využívat mluvenou řeč.

ZÁVĚR

O dětech s autismem se někdy hovoří jako o cizincích mezi námi, jejichž svět je **oddělený od světa ostatních lidí zavřenými dveřmi**. Pokud se snažíme tyto dveře otevírat necitlivě, bez snahy porozumět jim a naopak bez snahy pomoci jim porozumět nám, **stahují se ještě hlouběji**, protože náš svět se jim zdá chaotický a nebezpečný. Děti se tak **stávají osamělé uprostřed ostatních lidí**, uzavřené a úzkostné. Přitom potřebují komunikovat, jenom to nedokáží stejně jako jejich okolí. **Běžné formě komunikace nerozumí**, neumí běžný způsob sdílení, selhávají v teorii mysli. Myslí si, že ostatní lidé ví, co si myslí, a když jsou nepochopené, vyvolává to u nich další frustraci, kterou potřebují nějak ventilovat – vytvářením rituálů, opakujícími se pohyby, manipulací s předměty či částmi těla nebo afektivním chováním, agresí vůči okolí nebo sebepoškozováním.

Ochota komunikovat s dětmi s autismem je jedinou cestou k propojení našich odlišných světů. Tato ochota však musí být podložena komunikací, která může být funkční také pro děti s autismem. Tedy takovou, jež umožní dorozumívání dětem, které nemohou komunikovat mluvenou řečí, ale i těm, které dokáží mluvit, ale nerozumí tomu, co říkají. Tyto děti nejsou schopné aktivně vyjádřit svá přání, pocity, klást otázky, podávat informace.

Je potřeba dětem s autismem **umožnit komunikaci**, vzájemně reagovat, aby se mohly **úspěšně zapojit do běžného života rodiny i společnosti**. Funkční komunikace jim umožní **získat vlastní rozhodovací prostor**, snižováním pomoci získávají **nezávislost a samostatnost**.

Budujeme proto **podpůrnou nebo náhradní komunikaci**, která má podpořit či nahradit verbální komunikaci. Učit se funkčně komunikovat mohou především **s vizuální podporou**, jasnou a výstižnou symbolikou, která je blízká myšlení a vnímání dětí s autismem. Používání symbolů je nutné začleňovat do všech každodenních situací, při navazování kontaktů s osobami v okolí. **Povzbuzovat děti k používání symbolů** k vyjadřování rozhodnutí jako je volba oblečení, hry, jídla, to vše napomáhá ke zdravému psychickému vývoji, snižování úzkostných stavů.

V této práci je **pozitivně hodnoceno používání Výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS)**. Jeho symbolika je dětem s autismem blízká, pomáhá jim otevírat dveře do našeho světa bez stresujících nedorozumění, sdílet náš

svět, získávat v něm tu svoji **jistotu, sociálně se začleňovat**. Tak jako běžně verbálně komunikující dítě má svůj slovník, tak i dítě s autismem má svoji komunikační knihu na míru svým potřebám a chápání. Každý z nás si nosí svůj slovník v hlavě, proto musí mít dítě s autismem svoji **komunikační knihu stále při sobě**. Dítě tak může sdělovat své zážitky různým osobám v různých prostředích, a tím navazovat vzájemný vztah, aby netrpělo neopětovanou a chybějící citovou odezvou.

Tato práce byla zaměřena na alternativní a augmentativní komunikaci právě z výše jmenovaných důvodů. O autismu je možno se v posledních letech dozvědět stále více informací. Tyto informace byly popsány v teoretické části práce, tedy prvních třech kapitolách. Cílem bylo získat teoretická východiska především z oblasti problémů v komunikaci dětí s autismem a z oblasti možných druhů náhradních a podpůrných komunikací. O tato východiska se pak opírala praktická část, která si kladla za cíl zjistit, co mohou děti s autismem získat zařazením do speciální třídy, kde s nimi pracují odborníci a jak jim může pomoci jedna z forem náhradní komunikace, tedy konkrétně VOKS.

Odpovědi byly nalezeny v popsáných kazuistikách dvou chlapců, kteří přišli do speciálního zařízení s velkými problémy a díky správné intervenci a nastavené funkční komunikaci u nich došlo **ke zkvalitnění jejich života, nalezení sama sebe, sžití se s okolím a ke zklidnění jejich chování**. Také nejbližší rodina chlapců získala zase možnost žít běžným rodinným životem a to nejdůležitější – **porozumění si s vlastním dítětem**. Pochopení, že jejich dítě bude prostě jiné, ale díky možnosti komunikovat, může získávat informace a tím se stávat více samostatnější a nezávislejší.

Nalezené odpovědi mohou být přínosem také pro pedagogy z běžných tříd v tom, že se nemusí bát **integrace dítěte s PAS do běžné třídy**. Má-li dítě nastavenou funkční komunikaci od speciálních pedagogů z rané péče či speciální mateřské školy nebo dalších odborníků, stačí jen malé úpravy prostředí ve třídě a dítě zde může být vzděláváno podle Individuálního vzdělávacího plánu, případně s pomocí asistenta. Ostatní děti ve třídě se naučí chápat a brát jako **samozřejmost**, že se všichni lidé nemusí domlouvat pouze mluvenou řečí, ale i jinou **alternativní formou řeči**. Ideální by bylo, aby se s náhradními formami komunikace seznámilo co nejvíce lidí, aby je začali brát jako běžnou věc (tak jako je znakový jazyk pro neslyšící), aby se na lidi, kteří je osloví podáním obrázku, nedívali jako na mimozemšťany. Tak by mohlo dojít k ideálnímu začlenění lidí s autismem do běžného života společnosti.

SOUHRN

Bakalářská práce „Alternativní a augmentativní komunikace u dětí s autismem v předškolním vzdělávání“ je věnována problematice komunikace a hledání vhodného komunikačního systému pro děti s autismem v předškolním zařízení.

Cílem bylo zjistit, jak může pomoci dítěti s autismem zařazení do speciálního předškolního zařízení po stanovení diagnózy a jak mu může pomoci nastavení správného komunikačního systému týmem odborníků.

Teoretická část vymezuje základní pojmy týkající se charakteristiky autismu, etiologie, diagnostiky, rozdělení poruch autistického spektra, dále komunikace a problematiky komunikace u dětí s autismem a také forem alternativní a augmentativní komunikace.

Praktická část naplňuje odpovědi na cílové otázky metodou kvalitativního výzkumu – kazuistikami dvou chlapců s dětským autismem.

Z nalezených odpovědí vychází závěr práce, kde je hodnoceno, jak těmto chlapcům s velkými problémy v komunikaci pomohl nastavený komunikační systém (konkrétně VOKS) ve speciální třídě mateřské školy.

SUMMARY

Bachelor thesis 'Alternative and augmentative communication at the autistic children in preschool education is dedicated to communication issues and searching for appropriate communication systems for preschool children with autism.

The aim was to understand how the placement of diagnosed autistic child into the special school and the setting of correct communication system by the professionals can help him/her.

Theoretical part defines basic concepts related to characteristic of autism, etiology and description of diagnoses and the kinds of autistic disorders. Further it focuses on communication and related problems at the autistic children and also on various forms of alternative and augmentative communication.

Practical part gives answers to the main questions. The methods of qualitative research is used - Case Reports of two boys diagnosed with autism.

The conclusion of this work is based on earned answers. The proper setup of communication system (VOKS) was evaluated and the way it helped in one special preschool class.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

- ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. 208 s. ISBN 80-7178-979-8.
- BONDY, A., FROST, L. *Vizuální a komunikační strategie v autismu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-2053-1.
- DVOŘÁK, J.: *Logopedický slovník*. 3. vydání. Žďár Nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.
- GILLBERG, Ch., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. 122 s. ISBN 80-7178-856-2.
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.
- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999. 10 s. Bez ISBN.
- JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.
- KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. 123 s. ISBN 80-86856-07-0.
- LAWSON, W. *Život za sklem: osobní výpověď ženy s Aspergerovým syndromem*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7367-389-5.
- NESNÍDALOVÁ, R. *Extrémní osamělost*. 2. vydání. Praha: Portál, 1995. 163 s. ISBN 80-7178-024-3.
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná a behaviorální analýza*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. 128 s. ISBN 80-7367-102-6.
- SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 176 s. ISBN 80-7178-202-5.
- SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7367-691-9.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vydání. 224 s. Praha: SPN, n. p., 1984. Bez ISBN.
- ŠAROUNOVÁ, J. *Augmentativní a alternativní komunikace*. Praha: IPPP ČR, 2008. 211 s. ISBN 978-80-86856-52-0.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vydání. 612 s. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-71778-546-6.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.

VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing,a.s., 2006. 132 s. ISBN 80-247-1600-3. ISBN 978-80-247-1600-8.

VOCILKA, M. *Autismus*. 1. vydání. Praha: TECH-MARKET, 1996. 115 s. ISBN 80-902134-3-X

INTERNETOVÉ ZDROJE

Autismus. *Mýty o autismu*. (online). autismus.cz. (cit. 2.3.2011). Dostupné na <http://www.autismus.cz/myty-o-autismu/myty-o-autismu-4.html>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Tabulka I: Charakteristika normálního vývoje

Příloha č. 2: Vizualizace pravidel chování ve třídě

Příloha č. 3: Vizualizovaný denní režim (VOKS)

Příloha č. 4: Vizualizace prostředí tříd (VOKS)

Příloha č.5: Vizualizace prostředí tříd (VOKS)

Příloha č. 6: Komunikační kniha (VOKS)

Příloha č. 7: Boardmaker – ukázka piktogramů

Příloha č. 8: Vizualizace času

Příloha č. 9: Srovnání schémat Boardmaker a VOKS

Příloha č. 10 A: Větný proužek, **č. 10 B:** Vizualizace týdenního rozpisu odpočívání

Příloha č. 11 A: Piktogramy na výlet, **č. 11 B:** Strukturovaný úkol

Příloha č. 12: Pomůcky k nácviku imitace

Příloha č. 13: Individuální výchovně vzdělávací plán - Pavel

Příloha č. 14: Individuální výchovně vzdělávací plán – Honzík

Příloha č. 15: Metodika nácviku práce s VOKS